



Riga Nordic University



СУМСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ А.С. МАКАРЕНКА

**Sumy State Pedagogical
University named after
A. S. Makarenko**

**LINGUISTIC AND LINGUODIDACTIC
INNOVATIONS IN THE CONTEXT OF GLOBAL
EDUCATIONAL TRANSFORMATIONS:
CONTEMPORARY PHILOLOGICAL EDUCATION
BETWEEN THEORY, PRACTICE,
AND INTERNATIONAL STANDARDS**

Scientific monograph

Volume 2



IZDEVNIECĪBA
BALTĪJA
PUBLISHING

2026

*Recommended for printing and distribution via Internet
by the Academic Council of Baltic Research Institute
of Transformation Economic Area Problems according
to the Minutes № 9 dated 30.09.2026*

REVIEWERS:

Chernysh Valentyna Vasylivna, Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor, Head of the Department of Pedagogy and Foreign Language Teaching Methodology, Kyiv National Linguistic University;

Iliencko Olena Lvivna, Doctor of Pedagogical Sciences, Candidate of Philological Sciences (Ph. D.), Docent, Head of the Department of Foreign Philology and Translation, O.M. Beketov National University of Urban Economy in Kharkiv;

Zabuzhanska Inna Demianivna, Candidate of Philological Sciences (Ph. D.), Docent, Associate Professor at the Department of English Language and Teaching Methodology, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University.

EDITORIAL BOARD:

Head of the Editorial – **Podosynnikova Hanna Ihorivna**, PhD in Pedagogy, Associate Professor, Head of the Department of English Philology and Linguodidactics, Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko;

Djakons Romans – Dr.sc.ing., Professor, Academician, Chairman of the Board of Riga Nordic University;

Bahatska Olena Viktorivna – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of English Philology and Linguodidactics, Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko;

Kovalenko Andrii Mykolaiovych – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of English Philology and Linguodidactics, Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko.

Linguistic and Linguodidactic Innovations in the Context of Global Educational Transformations: Contemporary Philological Education Between Theory, Practice, and International Standards: Scientific monograph. Volume 2. Riga, Latvia : “Baltija Publishing”, 2026. 520 p.

ISBN 978-9934-26-712-3

© Riga Nordic University, 2026
© Sumy State Pedagogical University
named after A. S. Makarenko, 2026

CONTENTS

LINGUODIDACTIC INNOVATIONS IN MODERN PHILOLOGICAL EDUCATION

Chapter 1

Integrating content and language integrated learning (CLIL) into English for specific purposes (ESP): a comparative analysis of ESP, CLIL, and EMI in Ukrainian economics higher education (Hildebrant K.)	2
1. The Content and language integrated learning concept	3
2. CLIL versus ESP and EMI	6
3. Integration of CLIL principles and approaches into ESP classes	9

Chapter 2

The use of digital technologies in teaching foreign languages to university students (Huz O.)	16
1. The requirement for digitalization of education	17
2. The impact of new technologies on foreign language learning	18
3. The Overview of some digital programmes for learning foreign languages	31

Chapter 3

The transformation of language training for seekers of military education in the context of digital education: interactive technologies, artificial intelligence, and adaptive learning (Demchenko N.)	28
1. The digital transformation of language training for seekers of military education: current challenges and pedagogical trends	29
2. Interactive technologies, artificial intelligence, and adaptive learning in the structure of the modern language training system for seekers of military education	35

Chapter 4

Competency-based approach in foreign language education: theoretical and practical perspectives (Dmitrenko N.)	44
1. International perspectives on the development of the competency-based approach in foreign language education	46
2. Theoretical foundations and key components of the competency-based approach in foreign language education	50

3. Practical implementation of the competency-based approach in foreign language education	52
Chapter 5	
Developing English writing skills of senior secondary school students through the use of an electronic language portfolio (Dokashenko T.)	65
1. The objectives and content of teaching English writing to grade 10 students in schools with advanced foreign language instruction	66
2. The electronic language portfolio as a pedagogical technology for developing English writing skills in grade 10 students	73
Chapter 6	
Modern approaches to the literary education of primary school students (Yemets A., Kovalenko O.)	88
1. Conceptual foundations of modern literary education in primary school	91
2. Ways of implementing modern approaches to the literary education of primary school students during literary reading classes	100
Chapter 7	
Digital tools for organizing extracurricular work of cadets in the system of blended learning of the English language (Zhukovych I., Sydorenko M.)	114
1. Theoretical and methodological principles of the traditional approach to learning the English language	115
2. The state of research on the problem of forming foreign language competence in scientific literature	118
3. The potential of blended (hybrid) learning in the process of foreign language training of military personnel	120
4. Analysis of individual and group digital platforms in the system of blended learning of cadets	121
Chapter 8	
Innovative methods of professional training of specialists in higher education while learning foreign languages (Kozak S.)	129
1. Continuous formation of creative thinking-theory of solving inventive task	131
2. Application of the brainstorming methods in practical work using the task of translating professional texts	133

Chapter 9

Transformation of professionally oriented English language learning in higher educational institutions: innovative digital platforms as a tool for the quality of education (Kondratieva O.) 139

1. The potential of innovative digital platforms in the process of forming the lexical competence of future specialists 140
2. The potential of innovative digital platforms in the process of forming the communicative competence of future specialists 152
3. The potential of the digital educational environment for the mental health of higher education students during English language learning at higher education institutions 157

Chapter 10

Communicative approach to testing prospective financiers' ESP reading skills (Korol T.) 163

1. The features of a communicative task in reading 164
2. The ways to model real-life communication situations in the test tasks 168
3. Requirements for communicative test tasks in ESP reading 176

Chapter 11

Conceptual foundations for the development of English-language written communicative competence among learners (Lebed Yu.) 182

1. Normative and legal principles of teaching writing in institution of general secondary education 182
2. Psycholinguistic principles of the formation of written speech 187
3. Principles of teaching English writing 189

Chapter 12

The use of English-language podcasts as a digital learning resource by Ukrainian EFL students (Nypadymka A.) 196

1. Theoretical background and traditional challenges 197
2. Students' experiences and perceptions of English-language podcasts 202

Chapter 13

Innovative methods and tools for teaching languages: a case study of the Strategic Communication course for Master-level philology students (Perminova V., Shenderuk O., Lytvyn S.) 212

1. The theoretical prerequisites and the research problem's formulation 213
2. The innovative methods and tools implemented in the course 216

3. Assessment innovations, implementation outcomes, challenges and recommendations	217
---	-----

Chapter 14

Fostering social and emotional learning skills of senior high school students in the context of English extracurricular activities (Podosynnikova H., Kolomiiets V., Homolia V.)	224
---	------------

1. Social and emotional learning in English language teaching in senior high school: conceptualization and content	226
2. The aim, content, and forms of organizing extracurricular activities in English language teaching in senior high school	231
3. Incorporating social and emotional learning into extracurricular activity in English at profile schools: principles, challenges, and tools	234

Chapter 15

The symbiosis of philological education (B11.041) and artificial intelligence: an assessment framework, challenges, and solutions (Rumiantseva O.)	250
---	------------

1. Artificial intelligence integration in English as a foreign language (EFL) teaching and learning	253
2. Analysis of the negative impacts of artificial intelligence on teaching and learning	255
3. Implementing the AI assessment scale (AIAS) in philological education in Ukraine	258

Chapter 16

The use of artificial intelligence as an innovative tool for teaching English in military higher education institutions (Sydorenko M., Zhukovych I.)	281
---	------------

1. Theoretical and methodological foundations of integrating artificial intelligence into foreign language training of military professionals	282
2. Practical cases and ai tools for modeling professionally oriented communication scenarios	285
3. Academic integrity, opportunities, and challenges of artificial intelligence use in military education	289

Chapter 17

Linguistic-didactic principles for developing the communicative and linguistic competence of learners in the context of digital transformation and blended learning (Skrypnyk N.)	297
--	------------

1. Mixed and distance learning in the system of of linguodidactic training of future teachers	298
--	-----

2. Linguodidactic practices for developing the communicative and speech competence of future teachers in a digital educational environment	306
--	-----

Chapter 18

Slow deep reading as an innovative language didactic technology for developing school students' reading competence in the digital age: conceptual framework and a model of a pedagogical experiment (Udovychenko L.)	315
---	------------

1. Conceptual foundations of slow deep reading	317
2. Purpose, objectives, and hypothesis of the pedagogical experiment	321
3. Organization and design of the pedagogical experiment	323
4. Sociological and psychometric research instruments	325
5. Results of the pedagogical experiment and their discussion	332

Chapter 19

Assessment of English language competence in higher education: new trends and digital tools (Fedorova O., Pindosova T.)	343
--	------------

1. The evolution of assessment in education	345
2. Contemporary approaches to assessment in higher education	348
3. Effective strategies for assessing English language competence	355

Chapter 20

STEAM education in the professional training of pre-service English language teachers: theoretical foundations and the rationale for its topicality in the Ukrainian context (Shkola I., Saliuk B.)	366
--	------------

1. The essence of STEAM education and its international theoretical foundations	367
2. STEAM education in Ukrainian scholarship and state educational policy	375
3. Legislative grounds for bilingual instruction and the topicality of university-level teacher preparation	379

LITERARY INNOVATIONS AND INTERNATIONAL PRACTICES IN MODERN PHILOLOGICAL EDUCATION

Chapter 21

Conceptual dichotomies as cognitive and ethical frameworks in Anthony Doerr's <i>All the Light We Cannot See</i> (Bahatska O., Kucherova I.)	394
---	------------

1. Dichotomy: definition of the notion and classifications	396
2. Moral-ethical dichotomies	397
3. Ontological Dichotomies	407
4. Political Dichotomies	414

Chapter 22

Eco-consciousness, catastrophism, apocalypticism in the context of studying the literary process (Zelenenka I., Tkachenko V., Kaplychna L.)	426
1. A literary analysis of the Chernobyl disaster.	427
2. The symbolisation of nuclearity as a marker of the levelling of totalitarianism	428
3. From eco-catastrophism to post-apocalypticism	429

Chapter 23

Existential dimensions of literary creativity in the informational technologies epoqe (Naumenko N.)	441
1. 'Collaboration' between a Writer and a Computer in Today's Cultural Realities	442
2. Literature Essence in the Internet: Perspectives and Challenges	450
3. The Internet as the Space for the Therapy by an Artistic Word	454

Chapter 24

Integration of digital media into the teaching of Korean language and literature: a multimodal approach in philological education (Pak A.)	464
1. Theoretical foundations of the multimodal approach in contemporary philological education	466
2. Digital media as a tool for the integrated teaching of Korean language and literature	473
3. Developing pre-service teachers' intercultural competence through the integrated teaching of Korean language and literature	479

Chapter 25

The formation of the Frankenstein myth: from Mary Shelley's novel to early theatrical and cinematic adaptations (Pryshchepa T.)	490
1. The mythopoetic model of Mary Shelley's novel as a basis for cultural transformations	492
2. Intertextual mechanisms in the transformation of Frankenstein and the creature	499
3. Theatrical and cinematic adaptations as a mechanism of cultural memory formation	507
4. The transfer of the name <i>Frankenstein</i> from the scientist to the creature as a mechanism of cultural memory	511
5. Adaptation memory as a mechanism of cultural image accumulation	513

SECTION

LINGUODIDACTIC INNOVATIONS IN MODERN PHILOLOGICAL EDUCATION

2

Theoretical foundations of modern linguistic didactics * Innovative methods and means of teaching languages * Teaching literature in the system of philological education * Digital technologies and blended learning formats * Assessment, academic integrity, and quality of education

**INTEGRATING CONTENT AND LANGUAGE
INTEGRATED LEARNING (CLIL) INTO ENGLISH
FOR SPECIFIC PURPOSES (ESP): A COMPARATIVE
ANALYSIS OF ESP, CLIL, AND EMI IN UKRAINIAN
ECONOMICS HIGHER EDUCATION**

Hildebrant Kateryna

DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-712-3-2-1>

INTRODUCTION

In contemporary globalized economy, English proficiency has evolved from a desirable asset into an essential professional competence, particularly for those engaged in international business and economic cooperation. As the dominant lingua franca of business, science, technology, and innovation, English provides access to global markets, facilitates cross-border partnerships, and enhances participation in the international exchange of knowledge and expertise. For business professionals, a command of English is indispensable for conducting negotiations, drafting and interpreting contracts, participating in international conferences, and responding effectively to emerging global trends. Consequently, investment in English language education has become a strategic prerequisite for both individual career advancement and organizational competitiveness in the global marketplace.

In Ukraine, foreign language education, with particular emphasis on English as the principal language of international communication, has become an important component of national educational policy. Despite increasing recognition of the need to strengthen the language competence of future professionals, the country's overall level of English proficiency remains below that of most European nations. According to the EF English Proficiency Index 2025, Ukraine ranked 45th among 123 participating countries, maintaining its position within the category of moderate proficiency. Moreover, the country's performance declined compared with the previous year, when it ranked 40th. Ukraine continues to lag behind all of its neighboring countries. Slovakia (10th), Romania (11th), and Poland (15th) are classified as having very high English proficiency, while Hungary (22nd) and the Czech Republic

(23rd) fall into the high proficiency category. Although Belarus (41st) and Moldova (43rd) are also classified as countries with moderate proficiency, both achieved higher positions than Ukraine in the 2025 ranking¹.

Against this backdrop, enhancing the foreign language competence of the Ukrainian population remains a strategic educational priority. The growing demand for foreign language proficiency, driven by globalization, digital transformation, and the increasing internationalization of education and the labour market, has significantly reshaped national educational objectives. That is why one of the major challenges facing foreign language educators is the identification and implementation of pedagogical approaches capable of ensuring meaningful and sustainable improvements in learners' language proficiency. Within this context, the development of communicative competence, particularly oral communication skills, is widely recognized as a central objective of language education, as the ability to articulate ideas clearly and participate effectively in spoken interaction ultimately reflects successful language acquisition.

Bridging the gap between the growing societal demand for graduates with advanced foreign language competence and the practical limitations of higher education institutions requires the adoption of innovative instructional approaches that have demonstrated their effectiveness internationally. One such approach is Content and Language Integrated Learning (CLIL), which integrates the learning of subject content with the simultaneous development of foreign language competence by teaching academic subjects through the medium of a foreign language². In recent decades, CLIL has attracted considerable scholarly attention owing to its potential to promote both subject-specific learning and language acquisition, making it particularly relevant for the preparation of future professionals in Economics and business.

1. The Content and Language Integrated Learning Concept

The concept of Content and Language Integrated Learning (CLIL) was introduced by David Marsh in 1994 within the European educational context to describe and promote instructional practices in which subject content is taught through an additional language. Marsh defines CLIL as an educational approach in which a subject, or part of a subject, is delivered in a foreign language with a dual objective: to facilitate the acquisition of disciplinary

¹ EF EPI. EF English Proficiency Index. The world's largest ranking of countries and regions by English skills, 2025. URL: <https://www.ef.com/wwen/eipi/>

² Подоляк М. Використання методу CLIL у процесі навчання іноземної мови за професійним спрямуванням. Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. 2024. Вип. 3. С. 44–57. DOI: 10.31499/2307-4906.3.2024.312958

knowledge while simultaneously develop learners' language competence³. Since then, CLIL has become one of the most influential pedagogical approaches in bilingual and multilingual education. A frequently cited definition characterizes CLIL as a didactic approach that enables learners to develop both linguistic and communicative competence in a foreign language while acquiring subject-specific knowledge and skills within the same educational setting⁴.

The defining characteristic of CLIL lies in its dual focus on both content and language learning. As Coyle, Hood, and Marsh explain, CLIL is a dual-focused educational approach in which an additional language serves as the medium for learning disciplinary content while simultaneously becoming the object of language learning. Rather than prioritizing either subject knowledge or language development, CLIL seeks to integrate both dimensions into a coherent learning process. Although the relative emphasis on content or language may vary depending on the learning objectives, neither component is regarded as subordinate to the other. Consequently, CLIL should be viewed neither as a modified form of language instruction nor as traditional subject teaching delivered in another language, but rather as an integrated pedagogical framework that combines the strengths of both⁵.

This interpretation is consistent with the position adopted by the European educational information network Eurydice, which describes CLIL as an educational approach characterized by dual-focused instruction supported by a range of language scaffolding strategies. According to Eurydice, successful CLIL implementation requires subject content to be taught not merely in a foreign language but with and through the foreign language, thereby promoting the parallel development of both disciplinary understanding and linguistic competence⁶. Likewise, the British Council defines CLIL as an approach in which learners study curriculum subjects, such as geography or physics, through a foreign language while simultaneously developing their language proficiency through engagement with meaningful academic content⁷.

³ Marsh D. Content and Language Integrated Learning: The European Dimension-Actions, Trends and Foresight Potential, 2002. URL: <https://europa.eu.int/comm/education/languages/index.html>

⁴ Руднік Ю. В. Методика предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL): світовий досвід. Педагогіка та психологія: проблеми науки та практики: Міжнар. Наук.-практ. Конф. (Львів, Україна, 9 серпня 2013 р.). Львів, 2013. С. 63–67

⁵ Coyle D., Hood P., Marsh D. CLIL: Content and Language Integrated Learning. Cambridge : Cambridge University Press, 2010. 169 p.

⁶ Eurydice. Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe. Brussels: Eurydice, 2006. URL: <https://www.um.edu.mt/library/oar/bitstream/123456789/4856/1/Content%20and%20language%20integrated%20learning%20CLIL%20at%20school%20in%20Europe.pdf>

⁷ British Council. Content and Language Integrated Learning (CLIL). TeachingEnglish. URL: <https://www.teachingenglish.org.uk/content-and-language-integrated-learning-clil>

From this perspective, CLIL represents considerably more than the coexistence of language learning and subject instruction. It embodies an educational philosophy based on curricular integration and interdisciplinary learning, reflecting broader processes of educational convergence. By bringing together domains that have traditionally been taught separately, CLIL creates opportunities for more authentic, meaningful, and cognitively engaging learning experiences. Consequently, it is widely regarded not only as an effective response to the challenges of globalization and internationalization, but also as a pedagogical model that aligns with contemporary educational paradigms emphasizing interdisciplinarity, learner autonomy, and competence-based education⁸.

Despite the substantial body of international and Ukrainian investigations devoted to defining the theoretical foundations and core characteristics of CLIL, relatively little attention has been paid to its systematic integration into English for Specific Purposes (ESP) instruction. This issue is particularly relevant in the context of Ukrainian higher education, where ESP frequently constitutes the primary, and in many programmes the only foreign language course offered to students of non-philological majors. As a compulsory component of the curriculum, ESP aims to enable students to attain at least a B2 level of English proficiency in accordance with the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) while developing the communicative competence required for professional interaction in both spoken and written contexts. Consequently, ESP plays a crucial role in preparing future specialists for effective communication within their professional domains.

Against this background, exploring the pedagogical compatibility of CLIL and ESP appears both timely and necessary. Rather than viewing these approaches as competing models, they may be regarded as complementary stages within a coherent framework of professionally oriented language education. The present study therefore aims to compare three influential approaches to foreign language instruction, like English for Specific Purposes (ESP), Content and Language Integrated Learning (CLIL), and English as a Medium of Instruction (EMI), with particular reference to their potential for developing the foreign language communicative competence of students enrolled in Economics programmes. More specifically, the study seeks to evaluate the pedagogical effectiveness, appropriateness, and complementarity of these approaches in the professional preparation of future economists, as well as to identify CLIL principles, instructional strategies, and classroom

⁸ Coyle D., Hood P., Marsh D. CLIL: Content and Language Integrated Learning. Cambridge : Cambridge University Press, 2010. 169 p.

activities that can be effectively incorporated into university ESP courses to enhance students' communicative competence in professional contexts.

This study is based on a comprehensive review of the relevant literature and combines comparative analysis with the synthesis of European pedagogical experience to examine the theoretical foundations of Content and Language Integrated Learning (CLIL) and its potential application within English for Specific Purposes (ESP) instruction in Ukrainian higher education. The analysis explores the pedagogical principles underpinning CLIL and considers their applicability to the design of ESP courses in Economics-oriented higher education institutions. The study identifies the key conceptual distinctions between ESP, CLIL, and English as a Medium of Instruction (EMI), focusing on the role of language in the learning process, instructional objectives, and the methodological principles that characterize each approach. Particular attention is given to the importance of combining complementary pedagogical approaches in order to ensure continuity in foreign language education, promote the progressive development of students' professional communicative competence, enhance academic literacy, foster higher-order cognitive skills, and encourage interdisciplinary thinking.

A comparative analytical approach is employed to evaluate the pedagogical value of CLIL in relation to ESP and to identify areas of complementarity between the two approaches. In addition, descriptive analysis is used to examine CLIL classroom practices, including interactive learning activities such as role plays, case studies, and student presentations, together with different forms of instructional scaffolding (linguistic, cognitive, and task-based). Based on this analysis, the study proposes a range of CLIL-informed teaching strategies and classroom activities that can be effectively integrated into university ESP courses to strengthen students' foreign language communicative competence in professional contexts. So let us first analyze and compare the didactic approaches like English for Specific Purposes (ESP), Content and Language Integrated Learning (CLIL), and English as a Medium Instruction (EMI) in terms of their appropriateness, effectiveness, and complementarity as means of enhancing the foreign language communicative competence of students at higher educational institutions of Ukraine specializing in Economics.

2. CLIL versus ESP and EMI

As discussed earlier, English for Specific Purposes is often the only or one of the most important courses in Ukrainian higher education for non-philological majors. The course is included in the curriculum as a compulsory subject and is intended to help the students achieve a level of English language proficiency no

lower than B2, according to the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR).

The aim of teaching English for Specific Purposes to Ukrainian university students is to increase their communication skills for professional purposes in both spoken and written form and to develop practical foreign language skills across various modes of their future professional needs. The other point is to help students develop up-to-date professional knowledge from foreign language sources and to assist them in a specific field. In order to communicate, students need to use English not only as a means of communication across cultures but also as a means of professional relations within their chosen field. This includes reading and translating subject-based literature and using professional terminology accurately as well as conducting efficient oral and written business communication.

It is expected that higher education students will achieve a level of professional communicative competence that will allow them to actively participate in professionally oriented communication and confidently use a foreign language in their further professional activities. The training is aimed at a gradual increase of their professional language competence level, which in the future will contribute to the growth of professional awareness, as students begin to turn to foreign language texts not only in preparation for foreign language classes, but also to improve their professional knowledge and skills, using authentic subject materials from journals, monographs, and Internet resources in the process of professional training.

As we can see, ESP in Ukrainian higher education programs aims for an ambitious and well-founded goal: to prepare competent, highly educated and well-qualified professionals who can effectively apply modern solutions to contemporary problems. But the objective of ESP has proved more difficult as every year more contact hours have been cut in order to balance the proportion of this non-major subject in the curriculum against the increasing education cost.

According to Coyle, one of the reasons for the establishment of Content and Language Integrated Learning (CLIL) was that the number of contact hours allocated to foreign languages teaching in the educational syllabus was not always enough to produce the optimal learning results⁹. This has led to growing interest in the possibility of teaching languages in parallel with the study of other disciplines, which provides greater general contact with the language. At the same time, other problems were also relevant: the need for a higher level

⁹ Coyle D., Hood P., Marsh D. CLIL: Content and Language Integrated Learning. Cambridge : Cambridge University Press, 2010. 169 p.

of linguistic and communicative competence, the use of more relevant methods and an increase in the level of teaching authenticity in order to increase learners' motivation.

A distinctive feature of CLIL compared to such approaches as subject-oriented language teaching or various forms of bilingual education is the purposeful pedagogical integration of contextualized content, cognition, communication and culture into teaching practice. The difference with English for Specific Purposes is that achieving the appropriate level of authenticity of teaching remains a difficult task for FL teachers. Even when using authentic texts, the main goal of classes often remains language learning, which is assessed mainly in terms of grammatical perfection. In combination with CLIL, learners receive two complementary experiences: deliberate language learning and natural language acquisition. CLIL creates natural conditions for language development by combining intentional learning with situational acquisition, which significantly increases motivation to language learning.

An important difference between CLIL and ESP is the role of language in the learning process. In CLIL, language functions as a means of teaching subject content, while in ESP it is the main object of learning. Accordingly, assessment in CLIL is focused mainly on mastery of the subject content taking into account language progress, while in ESP the main focus is on the development of language skills and competences. While ESP emphasizes specialized terminology, typical discourse, text genres and communicative situations inherent in a particular profession, CLIL also promotes the development of foreign language communicative competence, as well as the improvement of cognitive skills, academic literacy and interdisciplinary thinking by combining language learning with subject content mastery.

Although ESP focuses primarily on purposeful language learning that meets the specific professional or academic students' needs and is focused on the formation of necessary language competence for effective communication in a specific field, the use of the CLIL approach can continue the process of improving the foreign language competence of higher education students without taking away hours from professional disciplines in the curriculum.

Thus, CLIL and ESP are useful but different approaches to foreign languages learning. ESP is the best course for professionals who need to learn a foreign language for practical use. CLIL is better suited as a natural continuation of the language immersion process for higher education students in professionally oriented foreign language communication, as well as in the context of integrated education, where the combination of language and subject learning is important.

We also note that Content and Language Integrated Learning (CLIL) is a different concept from English as a Medium of Instruction (EMI) which

refers to the use of English to teach non-language (content) subjects. EMI is focusing on learning the subject while language improvement is viewed as an incidental learning outcome. CLIL pursues a dual goal: mastering the content of the academic discipline, as well as developing foreign language competence. Content and Language Integrated Learning is not just teaching in another language but rather education through an additional language, and is based on a combination of interconnected pedagogical principles and teaching practices. Content development is supported through linguistic scaffolding by gradually introducing vocabulary, grammar and concepts, as well as explicit attention to language structures and academic genres.

Since English functions as a medium of instruction rather than the object of learning within the EMI approach, students' lexical and grammatical errors are generally not corrected. In CLIL, however, language functions simultaneously as both the medium and the object of instruction. Learners receive continuous linguistic support together with the explicit introduction of content-specific terminology. Furthermore, CLIL employs integrated pedagogical methodologies based on the 4Cs Framework – Content, Communication, Cognition, and Culture¹⁰ as well as active and interactive learning strategies. Consequently, CLIL teachers are expected to possess both subject expertise and language pedagogical competence or to work in close collaboration with foreign language teachers. In EMI, by contrast, the instructor is primarily a subject specialist rather than a language educator and is therefore free to employ conventional content-specific teaching methodologies.

3. Integration of CLIL Principles and Approaches into ESP Classes

CLIL implementation and successful integration into the educational framework of Ukrainian higher education institutions specializing in Economics has major benefits. CLIL provides Economics students with an opportunity to be fluent in a FL for professional needs and develop their communicative competence within multiple professional settings. Besides, CLIL increases motivation by linking the study of academic content to the foreign language application. Third, CLIL improves the students' cognitive ability as well. The truth is that learning to think in more than one language can be beneficial and lead to overall students' cognitive abilities improvement.

At the same time, it should be recognized that the success of a CLIL course and how it ends up being learned is dependent on the level of students' foreign

¹⁰ Coyle D., Hood P., Marsh D. CLIL: Content and Language Integrated Learning. Cambridge : Cambridge University Press, 2010. 169 p.

language proficiency. At a minimum, a student must be able to understand basic subject concepts in order to engage into the interactive learning processes inherent in the CLIL approach. Such basic FL proficiency and professional FL communication skills can be developed through an initial ESP course which can prepare the students for possible further CLIL-based instruction. Therefore, we propose that CLIL should be introduced in Ukrainian higher educational institutions to the third or fourth-year students after the successful completion of an ESP course, which will keep the curriculum of foreign language education consistent, develop students' communication skills in a professional context, enhance their academic literacy and develop higher-order cognitive skills as well as encourage interdisciplinary thinking¹¹.

Despite the above-discussed educational route, many CLIL principles and concepts can be successfully integrated and used in ESP classes through the early stages of FL learning as well. In this respect we will try to explain which CLIL characteristics and features are useful and can be applied to improve the ESP methodology, provide for a class procedure diversity and complement the teaching methods and means.

The key principle of CLIL is authenticity, which is something that can be very useful, successfully integrated and applied in ESP classes. CLIL creates the language and subject content balance. To achieve this goal, the students should be exposed to authentic materials, real-world activities and contemporary language they need to practice in. Authenticity allows students to build connections between the classroom and the actual world. To this end, CLIL promotes the systematic use of professional publications, media texts, reports and websites, as well as other discipline-specific materials.

It is necessary to note that authenticity remains one of the major problems in traditional foreign language teaching. Even when authentic texts are introduced in language classes, they are often used to teach grammar or vocabulary and not as the source of meaningful subject content. CLIL at its core is the combination of language teaching with authentic content learning which enables students to learn more consciously and naturally. Consequently, by introducing CLIL authenticity into ESP, learners benefit from two complementary experiences: conscious language study and natural acquisition. This fosters an ideal environment for linguistic development through integrating intentional instruction with situational learning, which significantly boosts learners' motivation.

¹¹ Гільдебрант К., Ступак М. Сутність та особливості CLIL, ESP та ЕМІ як засобів вдосконалення іншомовної комунікативної компетентності студентів у ЗВО економічного профілю. Вісник Чернівецького торговельно-економічного інституту. Вип. 1 (101). 2026. С. 262–273. DOI: <http://doi.org/10.34025/2310-8185-2026-1.101.17>

Another fundamental principle of CLIL is active learning, which means that learning is not a teacher-centred process but rather a learner-centred process that is based on knowledge construction. Students are not just passive information viewers; they are in the class to do the work (thinking, learning, collaborating) and to study the subject in a foreign language as well as to express their voice in what they learn. In the process, the teacher acts as a facilitator, which promotes both cognitive and linguistic development for the students and provides them with an opportunity to have meaningful interaction. In practice, CLIL classrooms are characterized by pair and group discussions, problem-solving activities, mini research projects, debates, simulations, presentations, and project-based learning. In those activities language is learned through purposeful communication and not with purely linguistic practice. This is also good for deepening subject understanding and developing higher level thinking skills as well as improving communication ability.

These pedagogical principles are applicable to English for Specific Purposes (ESP) teaching where communication is participative, collaborative and task-oriented. As professional communication is intrinsically cooperative and objective-driven, active learning provides a fruitful approach to developing language and professional knowledge. Problem-based learning, for example, allows students to tackle realistic professional problems, like examining market trends, assessing company performance or interpreting financial statements. In the same way, students learn through simulations and role play to use specialized terminology and professional communication practices in business negotiations, project meetings, technical briefings and consulting clients. Collaborative projects, such as business plans, product design and marketing campaigns, mock conferences and such, also integrate the subject knowledge with language learning and work to build collaboration, critical thinking as well as professional communication skills.

Task-based presentations also offer a good language practice opportunity. Students research an area, present their findings, answer questions, defend their views and take peer assessments. Such activities promote subject understanding, develop structured academic discourse, improve students' critical thinking and increase their public speaking confidence. In general, active learning relates to ESP objectives since it mirrors the true-to-life professional relationships and provides learners with realistic work environments. It encourages the subject-specific knowledge learning, improves communication, collaboration skills and other skills which are very important in order to develop students' cognitive skills for both language and subject learning.

Another defining principle of CLIL is scaffolding, which is the temporary instructional support that teachers provide to students, which allows them to do

tasks that are beyond what they are able to learn at the moment. As learning progresses, this support is gradually withdrawn and students steadily develop a higher degree of autonomy, thus becoming independent life-long learners. The concept is rooted in socio-constructivist theory, particularly Vygotsky's notion of the Zone of Proximal Development.

In CLIL, scaffolding serves three functions. It facilitates conceptual understanding as it makes more complex disciplinary material easier to understand, promotes language development as it provides language resources for subject-specific communication, and helps learners to learn higher-order thinking. Scaffolding in CLIL includes most commonly pre-teaching vocabulary and functional language, using visual aids (charts, diagrams, models), sentence starters or writing frames, modeling tasks and expected outcomes, structuring tasks step-by-step to support collaborative learning. The goal is not to simplify the content too much but to make it accessible through appropriate support.

Scaffolding in ESP can be split into linguistic, cognitive, and task-based support. Linguistic scaffolding involves pre-teaching discipline-specific vocabulary, functional language for professional communication, and model texts to illustrate genre conventions. Cognitive scaffolding involves breaking complex professional tasks into manageable stages, using graphic organizers and providing guiding questions to support analytical thinking. Task scaffolding gradually transitions learners from focused activities to more independent work with templates, working examples and staged communicative work.

A key condition for proper scaffolding is the gradual release of responsibility. A Business English negotiation task demonstrates this. The teacher provides students with prompts and guides the negotiating process. The students then start doing semi-guided negotiations and go on to independent simulations in which they employ the communication strategies and the professional vocabulary learned at the earlier stages.

Overall, scaffolding represents a strategic component of ESP instruction because it reduces the cognitive burden of complex disciplinary content and allows learners to gradually build up the language resources for independent academic and professional communication. Scaffolding is a way of connecting language learning with professional knowledge, which is fully consistent with CLIL philosophy¹².

Beyond authenticity, active learning, and scaffolding, several other CLIL characteristics are particularly relevant to ESP contexts. Primarily, CLIL emphasizes dual-focused objectives, integrating both content and language

¹² Hildebrant K. The CLIL Approach Integration into Teaching English for Specific Purposes within Economic Higher Educational Institutions. *Освіта та педагогічна наука*. 2026. No 1 (191). P. 63–71. DOI: 10.12958/2227-2747-2026-1(191)-63-71

outcomes to ensure that learners cultivate subject expertise alongside discipline-specific linguistic skills. CLIL fosters cognitive engagement, training higher-order thinking skills in tandem with language practice. Similarly, ESP students benefit from analyzing case studies, solving field-specific problems, evaluating data, and justifying their decision-making. This approach supports cohesive learning, ensuring that subject mastery, cognitive development, and advanced language use evolve simultaneously, ultimately enhancing both professional awareness and linguistic proficiency. Do Coyle's 4Cs framework comprising Content, Communication, Cognition, and Culture underscores the vital role of intercultural awareness and effective communication within professional environments. For English for Specific Purposes (ESP), the "Culture" element is especially significant as well, given that professional discourse frequently occurs in international and cross-cultural settings.

CONCLUSIONS

In summary, the integration of authenticity, active learning, scaffolding, cognitive challenge, dual-focused learning objectives and intercultural awareness provides a coherent pedagogical framework for contemporary ESP instruction. Rather than treating language as an isolated object of study, this approach positions it as a medium for acquiring, constructing, and communicating disciplinary knowledge. Consequently, learners simultaneously develop subject expertise, communicative competence, and higher-order thinking skills. For students preparing for professional careers in Economics, such an integrated approach offers substantial educational benefits by strengthening academic literacy, learner autonomy, professional confidence and readiness for effective participation in international academic and workplace environments.

SUMMARY

In the context of globalization and the increasing demand for professional mobility, enhancing the foreign language communicative competence of Economics students has become a strategic priority in higher education. This study aims to provide a comparative theoretical analysis of English for Specific Purposes (ESP), Content and Language Integrated Learning (CLIL), and English as a Medium of Instruction (EMI) as approaches to improving students' professionally oriented foreign language competence. The research is based on a review of the relevant literature, comparative analysis of pedagogical approaches, and the synthesis of European educational experience. The findings identify the principal conceptual differences between ESP, CLIL, and EMI with respect to the role of language, instructional objectives, and methodological principles. Particular attention is paid to the pedagogical

potential of integrating CLIL principles into university ESP courses for students majoring in Economics. The study demonstrates that CLIL-informed teaching strategies, including authentic tasks, active learning, scaffolding, and content-based classroom activities, can enhance students' motivation, academic literacy, critical thinking, and professional communicative competence. It is specified that introducing CLIL after a basic ESP course can ensure continuity in foreign language education while strengthening interdisciplinary learning and preparing students for professional communication in international contexts. The findings may contribute to the development of integrated ESP curricula and to the implementation of CLIL in Ukrainian Economics higher educational institutions.

Bibliography

1. British Council. Content and Language Integrated Learning (CLIL). TeachingEnglish. URL: <https://www.teachingenglish.org.uk/content-and-language-integrated-learning-clil>
2. Coyle D., Hood P., Marsh D. CLIL: Content and Language Integrated Learning. Cambridge : Cambridge University Press, 2010. 169 p.
3. Dudley-Evans T., St John M. J. Developments in English for Specific Purposes. Cambridge : Cambridge University Press, 2012. 54 p.
4. EF EPI. EF English Proficiency Index. The world's largest ranking of countries and regions by English skills, 2025. URL: <https://www.ef.com/wwen/epi/>
5. Eurydice. Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe. Brussels: Eurydice, 2006. URL: <https://www.um.edu.mt/library/oar/bitstream/123456789/4856/1/Content%20and%20language%20integrated%20learning%20CLIL%20at%20school%20in%20Europe.pdf>
6. Fernández D. J. CLIL at the university level: Relating language teaching with and through content teaching. Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning. 2009. № 2(2). P. 10–26. DOI: 10.5294/lacil.2009.2.2.11
7. Hildebrant K. The CLIL Approach Integration into Teaching English for Specific Purposes within Economic Higher Educational Institutions. Освіта та педагогічна наука. 2026. No 1 (191). P. 63–71. DOI: 10.12958/2227-2747-2026-1(191)-63-71
8. Marsh D. Content and Language Integrated Learning: The European Dimension-Actions, Trends and Foresight Potential, 2002. URL: <https://europa.eu.int/comm/education/languages/index.html>
9. Mehisto P. Excellence in Bilingual Education: A Guide for School Principals. Cambridge : Cambridge University Press, 2012. 120 p.

10. Гільдебрант К., Ступак М. Сутність та особливості CLIL, ESP та ЕМІ як засобів вдосконалення іншомовної комунікативної компетентності студентів у ЗВО економічного профілю. Вісник Чернівецького торговельно-економічного інституту. Вип. I (101). 2026. С. 262–273. DOI: <https://doi.org/10.34025/2310-8185-2026-1.101.17>

11. Кушмар Л. В., Нікіфорова В. Г., Кайда Н. О. Використання CLIL на заняттях з іноземної мови у закладах вищої освіти: переваги та виклики. Професійно-прикладні дидактики. 2025. Вип. 1. С. 49–54. DOI: <https://doi.org/10.37406/2521-6449/2025-1-8>

12. Подоляк М. Використання методу CLIL у процесі навчання іноземної мови за професійним спрямуванням. Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. 2024. Вип. 3. С. 44–57. DOI: 10.31499/2307-4906.3.2024.312958

13. Руднік Ю. В. Методика предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL): світовий досвід. Педагогіка та психологія: проблеми науки та практики: Міжнар. Наук.-практ. Конф. (Львів, Україна, 9 серпня 2013 р.). Львів, 2013. С. 63–67.

14. Тарнопольський О. Б. Навчання через зміст, змістовно-мовна інтеграція та іншомовне занурення у викладанні іноземних мов для професійних цілей у немовних вишах. Іноземні мови. 2011. № 3(67). С. 23–27.

Information about the author:

Hildebrant Kateryna,

Candidate of Philological Sciences,

Associate Professor at the Department of Management,

Marketing and Logistics,

Chernivtsi Institute of Trade and Economics

of State University of Trade and Economics

7, Tsentralna Square, Chernivtsi, Ukraine

ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ СТУДЕНТІВ УНІВЕРСИТЕТІВ

Гузь Олена

DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-712-3-2-2>

ВСТУП

Цифрові технології дедалі більше проникають в різні сфери нашого життя, в освіту зокрема. Україна займає одне з провідних місць за ступенем цифровізації суспільства. Наше суспільство, особливо молодь вже не уявляє життя без смартфонів, планшетів, комп'ютерів та цифрових сервісів. Сучасне життя неможливе без знання всіх цих речей і умінь ними користуватися. Тому освітяни в різних країнах активно залучають ці цифрові пристрої у процес навчання. Науковці, методисти та вчителі активно випробовують застосування інноваційних цифрових технологій у навчальному процесі, розробляють нові методи та прийоми навчання та діляться результатами свого теоретичного і практичного досвіду на багаточисельних площадках в інтернеті.

Значна кількість вітчизняних та зарубіжних науковців (Литвинова С., Кухаренко В., Хассон Дж., Спенгер Д. та інші) приділяє увагу дослідженню методики впровадження та ефективних шляхів використання цифрових пристроїв і технологій для підвищення успішності навчання іноземних мов в школах і закладах вищої освіти. Всі освітяни погоджуються з тим, що застосування цифрових та мультимедійних технологій задовольняє реалізації педагогічних, методичних та психологічних принципів навчання.

Цифровізація освіти як в університетах, так і в школах робить навчання більш яскравим, насиченим, ефективним і доступним. Завдяки їй не лише стаціонарне, а й дистанційне навчання стає більш цікавим, якісним і дешевим. Студенти можуть безкоштовно використовувати різні електронні навчальні курси, знайти безліч профільних онлайн ресурсів та цифрових матеріалів з різних тем і дисциплін. Для реалізації цих завдань необхідно мати лише комп'ютер і стабільний доступ до інтернету.

1. Вимога цифровізації освіти

Цифровізація освіти кардинально змінює підходи до навчального процесу як в школах, так і в університетах. Якісний рівень сучасної освіти вимагає її цифровізації. Цифровізація робить навчання більш сучасним, доступним і зручним для всіх здобувачів освіти. Вона також дозволяє автоматизувати адміністративні справи, полегшує спілкування між учасниками навчального процесу. Вже кілька років в Україні відбувається активна цифровізація онлайн школи. Вона міститиме онлайн курси з різних предметів, бібліотеку електронних книжок, інтерактивні електронні додатки, додаткові навчальні матеріали для учнів і вчителів. Шкільний випускний екзамєн – Національний мультипредметний тест (НМТ), вступ до вищих закладів освіти також відбуваються у цифровому форматі.

Зростаюча цифровізація освіти, поява нових освітніх цифрових програм надають більше можливостей науково-педагогічним працівникам і ставлять перед ними нові вимоги. Успішне використання технологічних новинок передбачає не лише комп'ютерну грамотність, але й вимагає певні нові знання й уміння від викладачів і студентів, вимагає бути активними, гнучкими і творчими.

Багато сучасних вчителів в різних країнах є дослідниками-практиками. На міжнародних майданчиках вони обмінюються своїм досвідом і формують міжнародний освітній простір. Ще у 2007 році на базі глобального медіамайданчику YouTube була заснована безкоштовна освітня платформа TeacherTube. Ця платформа створена вчителями для вчителів шкіл, дитячих садочків і коледжів. Матеріали, які подаються на цій платформі можуть, звичайно, використовуватися учнями, студентами й батьками. Контент платформи суворо перевіряється на безпечність для дітей. Тут вчителі можуть обмінюватися навчальними матеріалами, уроками, підвищувати свою кваліфікацію, показувати роботи своїх учнів. Зазначена платформа підтримує різні формати – можливо завантажувати не лише відеоуроки, а й документи, презентації, фотографії. На цій платформі вчителі можуть організовувати групи за інтересами, підписуватися на канали своїх колег, коментувати та обговорювати цікаві та проблемні моменти.

Сучасна освіта, яка часто є дистанційною або змішаною, неможлива без використання електронних систем управління навчанням (LMS), таких як: електронні журнали, електронні підручники, Google Classroom, Moodle, Google Forms, Google Disk, Blackboard та інші. Ці платформи допомагають викладачам організовувати навчальний процес, розміщувати навчальний матеріал, контролювати процес оволодіння навчальним матеріалом, мати зворотній зв'язок зі студентами.

Крім електронних систем управління навчанням наразі в навчальному процесі широко застосовуються мультимедійні технології. Мультимедійні технології застосовуються для більш яскравої передачі знань через аудіо-та відеоряди, як то презентації, навчальні фільми, анімації, інтерактивні плакати. До зазначених технологій також відносяться програма Microsoft PowerPoint, яку використовують для створення презентацій, інтерактивні додатки типу Duolingo та ігровий модуль Kahoot!, який активно застосовується в школах.

Поняття сучасного досвідченого викладача обов'язково включає комп'ютерну, мультимедійну та цифрову компетентність. Новітні технології допомагають викладачам і студентам бути творчими та винахідливими, але й вимагають умінь шукати, аналізувати та систематизувати інформацію. Цифрова компетентність також передбачає знання цифрової гігієни та кібербезпеки. Швидкий технічний прогрес спонукає освітян постійно займатися самоосвітою, швидко адаптуватися до технологічних новинок та вчитися ефективно впроваджувати їх в свою роботу.

2. Вплив новітніх технологій на навчання іноземних мов

Мультимедійні технології можна вважати частиною цифрових технологій. Неможливо уявити сучасне навчання без інтерактивних платформ, мультимедійних та цифрових технологій на базі штучного інтелекту. Поява розмовних чат-ботів зробила революційний ривок у методиці навчання іноземних мов. Створені на базі великих розмовних моделей (LLM) розмовні чат-боти змінили підходи у навчанні усного мовлення іноземною мовою. Чат-боти стали партнерами у діалогічному спілкуванні.

Ці віртуальні співрозмовники готові спілкуватися будь-якою мовою без тематичних обмежень у будь-який зручний для користувача час. Чат-бот підлаштовується під мовні знання та мовленнєві вміння співрозмовника. Чат-бот контролює лексичну, граматичну та фонетичну правильність мовлення, виправляє помилки, пояснює правила.

Застосування чат-ботів передбачає певні вимоги. Для того, щоб отримати найбільш реалістичну розмову, необхідно відразу дати чат-боту точні вказівки, тобто первинні інструкції (промпти). Необхідно вказати мову, сферу, задати тему, в якій модель має шукати відповіді. Для спілкування можна налаштувати стиль розмови (дружня, офіційна). Можна вказати бажану довжину речень, формат відповідей, рівень складності іноземної мови та налаштувати функцію виправлення помилок. Студенти помітили, що на одне й теж саме питання різні моделі чат-ботів дадуть різні відповіді.

Розглянемо орієнтовний початок спілкування з чат-ботом для тренування усного діалогічного мовлення: *Привіт! Я хочу поговорити з тобою англійською мовою про вищу освіту у Великобританії. Мій рівень B2. Стиль розмови – дружній. виправляй мої помилки і запропонуй свої варіанти висловлювань. Які ідіоми чи сленгові слова я можу використовувати?*

Наступний зразок інструкції для навчання граматики в процесі усного спілкування: *Ти носій англійської мови з Великобританії. Твоє завдання – покращити мою розмовну англійську. Мій рівень англійської високий, але я маю проблеми з граматикою. Ми будемо спілкуватися 15 хвилин на повсякденні теми. Ти маєш ставити запитання, уточнювати мої відповіді, підтримувати розмову, та найголовніше – виправляти мої граматичні помилки. Прошу тебе в окремому секторі показувати мої помилки з поясненнями. Коли я скажу “Починаємо”, ти повинен почати урок ставлячи запитання.*¹

Досить корисним для студентів, які вивчають іноземні мови, є технологія розпізнавання мовлення. Алгоритми штучного інтелекту аналізують вимову користувача, лексичний набір. Користувач відразу отримує результати аналізу і рекомендації для покращення вимови. Студенти отримують неупереджений аналіз їхньої вимови. Ця функція є важливою для викладача, оскільки є деякі студенти, які вважають свою вимову ідеальною, а виправлення викладача вважають неправильними.

Слід враховувати такий момент, що викладач не завжди може виправляти помилки студентів у вимові у значному за обсягом потоці монологічного чи діалогічного мовлення. Термінове виправлення кожної фонетичної помилки є неможливим і часто недоречним. Педагогічний досвід доводить, що перебивати студентів через слово-два є неправильним, оскільки це руйнує хід думок студентів, перешкоджає логіці зв’язного висловлювання. Викладач сам створює психологічний бар’єр, замість допомоги. Все, що викладач може зробити в такій ситуації, – це записувати типові помилки студента, а після висловлювання їх аналізувати, щоб не порушувати плин висловлювання. Але таким чином можна виправити лише найбільш розповсюджені та грубі помилки, дрібні помилки залишаються поза увагою студента.

Використання чат-ботів є для студентів психологічно комфортним. Студенти не бояться робити помилки, тому що про них ні їхні одногрупники, ні їхні викладачі нічого не знають. Студенти можуть задати будь-яке

¹ Як безкоштовно вивчати англійську, створивши викладача за допомогою Chat GPT. Англійська без бар’єрів: веб сайт. URL: <https://youtu.be/pJPJb4SiZZg?si=ICYyIkOdxocdBfRc>

питання щодо мови, лексики чи правил і ніхто не буде з них насміхатися чи робити зауваження, оскільки результати їхньої взаємодії залишаться конфіденційними. Таким чином, віртуальний співрозмовник усуває так званий бар'єр помилки і стає унікальним психологічно комфортним індивідуальним інтерактивним помічником-вчителем.

О.І. Пушкар розрізняє такі категорії мультимедійних продуктів: вебдодатки, презентації, прототипи застосування, навчальні програми, гіпертекстові і гіпермедійні програми. Вчений виділяє наступні етапи розроблення мультимедіа-продукту: розроблення концепції, ідеї; проектування; створення інформаційних об'єктів; нормування інтерфейсу з користувачем; інтеграція інформаційних елементів у лінійний (презентація) або нелінійний (інтерактивні авторські додатки) додаток, тестування, випуск.²

Новітні технології допомагають перетворити навчальне спілкування на модель реального спілкування, яке лежить в основі комунікативного методу навчання. За допомогою цих технологій вчитель може організувати самостійну, індивідуальну та групову роботу зі зворотнім зв'язком в режимі реального часу. Студенти активно використовують сучасні мультимедійні та цифрові технології для виконання творчих завдань, проєктів, коли вони зосереджують більше увагу на змісті висловлювання, а не на формі. Вони самостійно знаходять джерела інформації, обирають способи її презентації.

Успішне вивчення іноземної мови неможливе без самостійної роботи студентів. Відповідно до програмного навантаження студенти мають значну кількість годин для самостійної роботи. Цифрові технології полегшують самостійне навчання. Студенти отримують доступ до цифрових бібліотек з тисячами електронних книжок та різних онлайн-ресурсів, подкастів і презентацій. Інструментарій штучного інтелекту також часто стає в нагоді. Чат боти на основі штучного інтелекту є чудовим інструментом для вивчення іноземної мови. Чат бот грає роль співрозмовника, з яким можна спілкуватися на будь-яку тему, він виправляє помилки і може пояснити граматичні правила, ніколи не принижує чи висміює людину, є доступним в будь-який час доби. Ці чат боти відрізняються кількістю мов, які можуть навчати, і дещо різним інструментарієм. Таким чином, використання розумних чат ботів допомагає студентам практикувати усне мовлення, аудіювання, читання, розібрати проблемні моменти в граматиці.

Використання онлайн словників та різноманітних довідників, орфографічна перевірка тексту допомагають студентам у виконанні

² Пушкар О.І. Культура цифрових медіа [Електронний ресурс]: навчальний посібник. Харків: ХНЕУ ім. С.Кузнеця, 2022. 164 с. URL: <http://repository.hneu.edu.ua>

самостійної роботи, сприяють покращенню не лише іноземної, але й рідної мови. Реалізація цього навчання може бути успішною завдяки використанню сучасного інформаційно-освітнього онлайн середовища.

Сучасні технології допомагають студентам постійно поглиблювати свої знання, вдосконалювати навички та вміння практично у всіх видах мовленнєвої діяльності, розвивати критичне мислення, розвивати свою комунікативну й інформаційну культуру. Студенти можуть використовувати інтернет та мультимедійні технології для пошуку необхідної інформації під час самостійної роботи, підготовки до занять, для підготовки презентацій та проєктів, для поглиблення своїх знань, для розвитку свого творчого потенціалу,

Більшість студентів з раннього віку вміють користуватися комп'ютером і гарно знають багато комп'ютерних програм. Молодим людям цікаво все, що пов'язане з новими технологіями. Тому використання новітніх технологій дозволяє студентам не лише швидше опановувати мову, але й отримувати задоволення від навчання, що є дуже важливим для ефективності навчання. Адже роль викладача полягає в тому, щоб створити таке навчальне середовище, яке мотивує і відповідає когнітивному рівню розвитку студентів.

Цифрові технології забезпечують диференційований індивідуалізований підхід до навчання, створюють інклюзивне й адаптивне навчальне середовище. Вони дозволяють викладачу знаходити і використовувати навчальний матеріал, який відповідає потребам, рівню мовних знань і умінь кожного студента. Кожен студент має змогу підлаштовувати темп навчання під свої можливості і потреби. Це сприяє індивідуальному розвитку і підвищує ефективність навчання.

Цифрові технології значно допомагають і викладачам. Викладачі можуть швидко підготуватися до заняття: до певного тексту чи матеріалу зробити різного виду тексти, узагальнити матеріал, зробити аудіотекст чи відеопрезентацію.

3. Огляд деяких цифрових програм для навчання іноземних мов

Провідні ІТ компанії світу створили кілька десятків розумних чат-ботів на базі штучного інтелекту. високоефективні навчальні програми, які допомагають викладачам розробити успішні заняття, які сприяють підвищенню ефективності формування іншомовної компетентності студентів. Одна з міжнародних освітніх платформ Sigma Software University надає послуги ІТ консалтингу і в Україні. Ця платформа містить освітні програми для бізнесменів, програмістів, вчителів, викладачів і студентів.

Фахівці цієї платформи допомагають освітянам в Україні опанувати нові ІТ розробки, підвищують рівень їхньої цифрової компетенції і запроваджують новітнє програмне забезпечення.

Платформа сприяє цифровізації навчального процесу в Україні. Курси, які організовані на цій платформі, навчають освітян працювати з такими освітніми програмами: Chat GPT, AhaSlides, Canva Whiteboard, Quizlet, Canva Video Editor, NotebookLM. Розглянемо запропоновані програми.³

Приватна американська ІТ компанія OpenAI створила перший розумний чат-бот Chat GPT на основі штучного інтелекту. У базовій версії цей чат надає доступ до мультимодальних можливостей, таких як завантаження та аналіз файлів, створення зображень, підтримує функції діалогу. Його також використовують для допомоги в навчанні чи роботі. У навчанні іноземних мов цей чат можна використовувати для розвитку вмінь діалогічного мовлення, перекладу, отримувати відповіді на запитання, генерувати тексти та ідеї. Цей чат працює лише онлайн і доступний через вебсайт або мобільний застосунок. Chat GPT зручний для використання як для викладачів різного професійного рівня, так і для студентів.

Функціонування платформи Chat GPT забезпечується двома основними моделями доступу: базовою безоплатною версією та комерційною, тобто платною (платформа Плюс). Комерційна платформа надає більше функцій. Ця покращена платформа містить інтегровані модулі. Вони дозволяють зробити детальну обробку тексту та графічних зображень.

Розглянемо як Chat GPT може допомогти викладачам іноземних мов працювати з текстами. В чат GPT викладач може завантажити свій текст, але також можна попросити чат його згенерувати. До тексту чат може поставити питання з варіантами відповідей і вказати правильні відповіді. Чат також може зробити вправу на встановлення відповідностей по тексту. Чат може зробити тест з відкритими питаннями, які стимулюють студентів висловлювати власну думку. Під час проєктування завдань викладач має конкретизувати кількість питань, тип, рівень складності. Навіть в одному тесті можна зробити питання з різними рівнями складності. Можна задати питання, які перевіряють розуміння причин, наслідків і зв'язків між поняттями. Якщо викладач не задоволений тестом, штучний інтелект може змінити пул питань та варіанти відповідей. Однак фінальна верифікація й оцінка валідності залишаються прерогативою викладача.

Звернемося до розгляду іншої освітньої програми – AhaSlides. Ця інноваційна онлайн-платформа працює як інструмент динамічної взаємодії.

³ Практичні інструменти для сучасного онлайн-навчання. *Sigma software*: веб сайт. URL: <https://courses.university.sigma.software>

Завдяки функціонуванню елементів гейміфікації та цифрового зворотного зв'язку, сервіс дозволяє максимально залучити аудиторію до створення інтерактивних презентацій із живими голосуваннями, вікторинами, опитуваннями та хмарами слів. Наприклад: на екрані демонструється діаграма з варіантами видів сніданку. Студенти роблять вибір зі своїх смартфонів чи планшетів. Результати голосування відразу з'являються на головному екрані, який всі бачать.

AhaSlides дозволяє використовувати не лише різні типи слайдів, а й виконання тестів. Можна брати тести з кількома варіантами відповідей, відкриті тести. Вона допомагає залучати аудиторію під час презентацій, виступів, навчання, тренінгів або зустрічей. Учасники приєднуються через телефон, планшет або комп'ютер з доступом до інтернету і беруть участь в діяльності, яка відразу візуалізується на головному екрані в режимі реального часу.

Для застосування зазначеної програми встановлення додаткових програм не потрібне, студенти підключаються до інтерактивної презентації через QR-код або посилання. Така технологія може розглядатися як едьютейнмент (edutainment) – навчання через розваги.

Програма AhaSlides має простий інтерфейс, працює у браузері та пропонує як безкоштовний план, так і комерційний з додатковими функціями. Ця інтерактивна програма дозволяє залучати на одну сесію до 50 людей в безкоштовній версії, що є цілком достатнім для однієї групи студентів.

Розглянемо іншу освітню мультимедійну платформу – Canva Whiteboard. Це безоплатна онлайн-платформа, яка перетворює звичайну діяльність на інтерактивну. Смартфон, планшет або комп'ютер перетворюються на цифрову дошку. Всі учасники можуть працювати синхронно і бачити свої дії в режимі реального часу. На дошку можна швидко додавати малюнки, схеми, тексти, діаграми. Це швидкий спосіб оживити урок-лекцію, організувати мозковий штурм чи групове завдання без зайвих складнощів.

Програма Canva Whiteboard працює лише онлайн та має мобільний застосунок. Базові функції доступні безкоштовно, а розширені – у платній версії Canva Pro.

Розглянемо простий застосунок, який допомагає перетворити монолог викладача на онлайн-занятті на динамічну спільну роботу разом із студентами – через взаємодію, візуалізацію та активну участь кожного студента. Під час дистанційного навчання синхронна праця викладача і студентів на занятті зменшує почуття ізоляції, що значно підвищує ефективність навчання. Всі можуть одночасно працювати з елементами на інтерактивній дошці.

Програма Quizlet допомагає швидко організувати повторення та закріплення знань у зручному форматі – так, щоб студентам було легше і цікавіше практикуватися, а викладачу було простіше керувати цим процесом, оскільки платформа сама аналізує помилки студентів і показує моменти, які викликали проблеми. Платформа адаптується під швидкість студента, матеріал, де були допущені помилки, надається частіше, що підвищує ефективність навчання. Отримуючи аналітичний звіт застосунку щодо проблемних моментів, викладач знає, який матеріал студенти засвоїли недостатньо і має можливість швидко скорегувати свої плани, провести додаткову роботу над засвоєнням матеріалу і помилками студентів.

Quizlet – це частково безоплатна платформа, що допомагає викладачам засвоювати терміни та поняття, створювати вправи, проводити інтерактивне тренування на занятті чи задавати його як домашнє завдання. Це особливо актуально під час вивчення іноземної мови, коли потрібно швидко запам'ятати багато термінів, визначень, правил та нової лексики. Як і попередні Quizlet працює онлайн, базові функції якого доступні безкоштовно, а розширені – у комерційній версії.

Інша освітня програма Canva Video Editor – це хмарна онлайн-платформа, що пропонує простий інструмент відеомонтажу для швидкого та зручного створення відеофономатеріалів. Простий інтерфейс не потребує потужного комп'ютера та навичок програмування і режисури. У безкоштовній версії Canva Video Editor ви можете завантажувати й обрізати свої відеофайли, додавати статичні і динамічні титри, текст і підписи, поєднувати кілька фрагментів в одне, користуватись тисячами готових шаблонів, інтерактивними іконками та стікерами, зберігати ролики без водяних знаків. Цього базового безоплатного функціонала цілком достатньо, щоб створити повноцінні якісні навчальні відеоматеріали.

Звернемося до розгляду ще одного безкоштовного AI-інструменту від Google на базі штучного інтелекту – Notebook LM. Ця програма пропонує простий інструмент для швидкого та зручного створення аудіоматеріалів на базі складних друкованих текстів. Як працює ця програма з точки зору технологій? Штучний інтелект аналізує текст, виокремлює головні моменти, виявляє зв'язок між елементами, на основі яких він будує питання. Таким чином складається природній за схемою сценарій діалогу із співрозмовниками. Такі діалоги є навіть емоційними, з паузами і логічним наголосом.

Програма може зробити не лише діалоги, а й аудіоперекази, подкасти текстів. Штучний інтелект може створити відеоогляд з поясненнями цікавих або проблемних моментів. Також у нагоді можуть стати ментальні карти, де пояснюється зв'язок між поняттями, ідеями. Для підсумкового

аналізу навчального матеріалу з теми ця програма може сформувати звіт, де підсумовано всі головні моменти певної теми.

Отже, цю програму доцільно застосовувати перед семінарами для повторення головних тез теми, щоб підготувати студентів впевнено відповідати на складні питання. Оскільки на лекціях головним завданням викладача є передача студентам глибоких знань з предмету, структурування інформації, формування фундаменту знань з предмету, використання мультимедійного контенту, наукові візуалізації допомагають студентам краще зрозуміти і запам'ятати абстрактні ідеї та концепції.

Зазначена програма може допомогти викладачу також перевірити знання студентів з певної теми. Штучний інтелект може згенерувати кілька різних необхідних за обсягом і складністю тестів з теми, з відповідями для перевірки для викладача. Підготуватися до тесту можуть допомогти флеш-карти з питаннями, до яких надаються відповіді.

Викладач повинен лише завантажити текстові матеріали та, використовуючи не складні інструменти, перетворити їх на різні формати аудіорозмов. Це чудове перетворення відбувається без наявності потужних комп'ютерів, студій звукозапису та професійних дикторів.

Таким чином, платформа Notebook LM може допомогти викладачу створити цікаві та різноманітні види навчальної діяльності для запам'ятовування великих за обсягом і складних текстових матеріалів. Формат аудіотексту може полегшити життя і навчання і студентам також. Зважаючи на завантаження нашого життя, студенти можуть прослухати текст в зручний для себе час (в дорозі, виконуючи якусь домашню роботу), в комфортному темпі і стільки разів, скільки студент вважатиме за потрібне. Використання не лише читання, а й відеопрезентація і аудіювання допомагають засвоїти складний навчальний матеріал, оскільки задіюється кілька каналів надходження та обробки інформації.

Також варто зауважити, що, з одного боку, розглянуті освітні програми значно полегшують роботу вчителя і викладача, але з іншого, впровадження новітніх цифрових приладів і технологій вимагає витрат. Обладнання комп'ютерних класів технічними засобами, програмним забезпеченням є досить коштовним. Тому підтримка держави значно допомагає розвинути цей процес.

ВИСНОВКИ

Підсумовуючи вищесказане зазначимо, що інтернет, комп'ютери, планшети, смартфони та мультимедійні цифрові технології кардинально змінили підходи до навчання. Тому ефективне навчання іноземних мов сучасної молоді неможливе без використання сучасних методів та

цифрових технологій. Сучасні технології мають вирішальне значення, щоб допомогти викладачам підготувати цікаве динамічне інтерактивне заняття, коли мета навчання досягається за коротший час.

Правильна організація процесу навчання із застосуванням сучасних комп'ютерних технологій сприяє не лише кращому навчанню студентів іноземних мов, а й позитивно впливає на гармонійний розвиток особистості студента. Коли студенти покращують свої знання мови через використання електронних словників та довідників, вони не лише розвивають творчі здібності, але й вчаться аналізувати та узагальнювати інформацію, робити висновки. До речі, вони всі мають високий рівень володіння комп'ютерними програмами та технологіями.

Знання технологій є невід'ємною складовою майстерності сучасного викладача. Викладачі в усьому світі розуміють переваги грамотного застосування новітніх цифрових технологій у навчальному процесі. Широке впровадження інформаційних технологій мотивує й активізує участь студентів в освітньому процесі, що покращує результати навчання, підвищує мотивацію, формує мовну та соціокультурну компетентності студентів, сприяє інтенсифікації навчального процесу та модернізації освітнього середовища. Студенти вчаться аналізувати сучасні цифрові медіапродукти, застосовувати знання іноземної мови в практичних ситуаціях.

Хоча сучасні цифрові технології стали доступними для освіти, слід пам'ятати, що всі ці сучасні технології не можуть замінити викладача в аудиторії. Слід зауважити, що використання значного розмаїття цифрових технологій вимагає високого рівня підготовки викладачів. Викладачі мусять постійно підвищувати свій професійний рівень. Враховуючи швидкий науково-технічний прогрес, викладачам потрібно постійно проводити дослідження щодо оптимального поєднання традиційних методів та прийомів навчання з новітніми цифровими технологіями.

Залишається дискусійним питання матеріально-технічного та програмного забезпечення викладачів і студентів, тому що кращі розширені версії багатьох програм відрізняються досить високою вартістю і потребують наявності якісної мережевої інфраструктури. За таких умов системна допомога держави залишається важливим чинником у забезпеченні належних умов навчання.

АНОТАЦІЯ

Освіта завжди має відповідати запитам і потребам суспільства. Стрімкий розвиток цифрових технологій зумовлює необхідність цифровізації навчання і школах, коледжах та університетах. Провідні ІТ

компанії світу не стоять осторонь, а активно допомагають в реалізації цього процесу. На даний момент вже існують десятки цифрових програм, які використовуються в навчальному процесі: електронні журнали, електронні дошки, Google Classroom, Kahoot та інші. З'являється все більше освітніх чат-ботів на базі штучного інтелекту для вивчення іноземних мов (Chat GPT, Babel, Copilot, Gemini, Talkpal AI Chat, Sesame AI та інші), які компенсують, до деякої міри, відсутність розмовної практики. З'явилися навчальні платформи (Canva Video Editor, Canva Whiteboard, Quizlet, Notebook LM та інші), які мають більший функціонал, ніж розмовні чат-боти.

Цифрові технології надзвичайно допомагають активізувати, інтенсифікувати та урізноманітнити навчальний процес, зробити його більш цікавим і захоплюючим. Ці технології, з одного боку, полегшують працю викладача, а з іншого, створюють серйозні виклики – вимагають високого рівня цифрової грамотності. Зазначені технології автоматизують перевірку виконання завдань та економлять викладачу час на підготовку. Таким чином, науково-педагогічним працівникам потрібно постійно підвищувати свій професійний рівень, оскільки цифрова компетентність стає одним з базових критеріїв професійної придатності.

Література

1. Практичні інструменти для сучасного онлайн-навчання. *Sigma software*: вебсайт. URL: <https://courses.university.sigma.software> (дата звернення: 15.07.2026)
2. Пушкар О.І. Культура цифрових медіа [Електронний ресурс]: навчальний посібник. Харків: ХНЕУ ім. С.Кузнеця, 2022. 164 с. URL: <http://repository.hneu.edu.ua> (дата звернення: 15.07.2026)
3. Як безкоштовно вивчати англійську, створивши викладача за допомогою Chat GPT. *Англійська без бар'єрів*: веб сайт. URL: <https://youtu.be/pJPJb4SlZZg?si=ICYyIkOdxocdBfRc> (дата звернення: 15.07.2026)

Information about the author:

Huz Olena,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Germanic Languages
and Intercultural Communication,
Dragomanov Ukrainian State University
9, Pyrogoва Street, Kyiv, Ukraine

ТРАНСФОРМАЦІЯ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ВІЙСЬКОВОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ЦИФРОВОЇ ОСВІТИ: ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ, ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ ТА АДАПТИВНЕ НАВЧАННЯ

Демченко Наталія

DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-712-3-2-3>

ВСТУП

Глобальні трансформації безпекового середовища, стрімкий розвиток цифрових технологій та активізація міжнародної військової співпраці зумовлюють необхідність переосмислення підходів до підготовки майбутніх офіцерів. В умовах інтеграції України до євроатлантичного безпекового простору іншомовна компетентність офіцера перестає бути допоміжною складовою професійної підготовки і набуває стратегічного значення як чинник оперативної сумісності, ефективної взаємодії у багатонаціональних штабах, участі в міжнародних навчаннях і виконання спільних місій.

Водночас цифрова трансформація освіти не обмежується впровадженням окремих інформаційно-комунікаційних технологій або перенесенням традиційних форм навчання у цифрове середовище. Як наголошується у документах UNESCO та сучасних дослідженнях з цифрової педагогіки, йдеться про комплексне переосмислення цілей, змісту, методів, ролей учасників освітнього процесу та механізмів оцінювання результатів навчання. Цифрові технології мають не підміняти педагогіку, а посилювати її потенціал, створюючи умови для персоналізованого, інтерактивного й безперервного навчання.

У системі військової освіти ці зміни набувають особливого значення. На відміну від цивільних закладів вищої освіти, мовна підготовка майбутніх офіцерів спрямована не лише на формування загальної іншомовної комунікативної компетентності, а й на розвиток здатності діяти в умовах професійної взаємодії відповідно до стандартів НАТО, працювати з автентичними військовими документами, брати участь у багатонаціональних штабних процедурах та приймати рішення

в іншомовному середовищі¹. Це потребує переходу від ізольованого використання цифрових інструментів до створення цілісної освітньої екосистеми, у якій інтерактивні, адаптивні та штучно-інтелектуальні технології функціонують як взаємопов'язані компоненти єдиної педагогічної системи.

1. Цифрова трансформація мовної підготовки здобувачів військової освіти: сучасні виклики та педагогічні тенденції

Сучасний етап розвитку суспільства характеризується масштабною цифровою трансформацією практично всіх сфер людської діяльності, що супроводжується стрімким розвитком інформаційно-комунікаційних технологій, штучного інтелекту, автоматизації, аналітики даних та цифрових екосистем. Освіта, як один із ключових інститутів формування людського капіталу, дедалі більше інтегрується у глобальний цифровий простір, реагуючи на нові соціальні, технологічні та професійні виклики. Цифровізація вже не розглядається виключно як процес упровадження сучасних технічних засобів у навчальний процес. Натомість вона передбачає комплексне переосмислення цілей освіти, змісту освітніх програм, ролей учасників освітнього процесу, методів навчання, механізмів оцінювання результатів та принципів організації освітнього середовища. Саме тому в міжнародному науковому дискурсі дедалі частіше використовується поняття «*digital transformation of education*»², яке акцентує увагу не на технологіях як таких, а на глибоких системних змінах, що охоплюють усі складові освітньої діяльності.

Особливої актуальності зазначені процеси набувають у системі військової освіти, яка функціонує в умовах динамічних безпекових викликів, розвитку новітніх технологій ведення бойових дій, розширення міжнародного військового співробітництва та інтеграції України до євроатлантичного безпекового простору. Підготовка сучасного офіцера вже не може обмежуватися формуванням вузькопрофесійних знань і навичок. Вона передбачає розвиток комплексу професійних компетентностей, серед яких особливе місце посідає іншомовна комунікативна компетентність як необхідна умова ефективної взаємодії в багатонаціональному середовищі, участі у міжнародних навчаннях, виконанні спільних операцій, роботі

¹ Гришук, Ю. В., Крикун, В. Д. (2022) Адаптивний підхід до іншомовної підготовки та мовного тестування відповідно до вимог НАТО STANAG 6001 у Збройних Силах України. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки. С. 231

² UNESCO. UNESCO ICT Competency Framework for Teachers. Version 3. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265721>

зі стандартами НАТО STANAG 6001³, службовою документацією та інформаційними ресурсами іноземною мовою.

У цьому контексті мовна підготовка майбутніх офіцерів набуває нового змісту. Якщо традиційно вона була орієнтована переважно на формування лексико-граматичних знань та розвиток окремих видів мовленнєвої діяльності, то сучасні вимоги професійної діяльності передбачають формування здатності ефективно використовувати іноземну мову для вирішення реальних професійних завдань, швидко адаптуватися до нових комунікативних ситуацій, працювати з різноманітними джерелами інформації, взаємодіяти в міжнародних командах, критично оцінювати інформацію та приймати рішення в умовах невизначеності. Таким чином, іншомовна підготовка дедалі більше інтегрується із професійною підготовкою майбутніх офіцерів, а її результатом має стати не лише досягнення визначеного рівня мовної компетентності відповідно до вимог STANAG 6001, а й формування готовності до професійної міжкультурної взаємодії.

Водночас аналіз сучасної практики функціонування системи вищої військової освіти свідчить, що незважаючи на активне впровадження цифрових технологій, використання інтерактивних методів навчання, розвиток електронних освітніх платформ та появу інструментів штучного інтелекту, потенціал цих інновацій реалізується лише частково. У багатьох випадках цифрові інструменти використовуються епізодично, інтерактивні методи залишаються окремими елементами заняття, а застосування засобів штучного інтелекту має ситуативний характер і не інтегрується у загальну методичну систему мовної підготовки. Як наслідок, освітній процес часто характеризується високим рівнем технологічного забезпечення, але недостатньою системністю педагогічного проєктування.

Сучасні міжнародні дослідження у сфері цифрової педагогіки підтверджують, що ефективність освітніх інновацій визначається не кількістю впроваджених цифрових ресурсів або програмних продуктів, а рівнем їх інтеграції у єдину педагогічну систему. Саме системний підхід забезпечує узгодженість між освітніми цілями, змістом навчання, методами, цифровими інструментами, формами взаємодії, оцінюванням та очікуваними результатами навчання. У документах UNESCO, Європейської Комісії та Організації економічного співробітництва та

³ STANAG 6001. Edition 5. Language Proficiency Levels, is the NATO agreed standard for language curriculum, test development, and for recording and reporting Standardized Language Profiles. – 2019. URL: <https://natobilc.org/stanag-6001/>

розвитку (OECD)⁴ наголошується, що цифрова трансформація освіти повинна бути людиноцентричною, педагогічно обґрунтованою та спрямованою на створення адаптивного освітнього середовища, здатного забезпечити персоналізацію навчання, розвиток автономності здобувачів освіти та безперервне вдосконалення професійних компетентностей.

Новим етапом розвитку цифрової освіти стало стрімке поширення систем генеративного штучного інтелекту, які відкривають принципово нові можливості для персоналізації навчання, автоматизації рутинних педагогічних процесів, створення індивідуальних навчальних траєкторій, здійснення формувального оцінювання, аналізу освітніх даних та підтримки самостійної роботи здобувачів освіти. Разом із тим міжнародна наукова спільнота дедалі більше звертає увагу на необхідність педагогічно виваженого використання таких технологій⁵. Штучний інтелект не повинен розглядатися як заміна викладача або універсальний інструмент вирішення всіх освітніх проблем. Його потенціал реалізується лише за умови інтеграції в цілісну систему навчання, побудовану на принципах педагогічної доцільності, академічної доброчесності, професійної спрямованості та людиноцентричності.

Для системи мовної підготовки майбутніх офіцерів це означає необхідність переходу від практики використання окремих інтерактивних методів, цифрових платформ або сервісів штучного інтелекту до формування цілісного освітнього середовища, у межах якого всі компоненти взаємодіють як елементи єдиної педагогічної системи. Такий підхід дозволяє забезпечити логічний взаємозв'язок між професійними потребами військової діяльності, вимогами мовної підготовки, сучасними цифровими технологіями та механізмами формування іншомовної комунікативної компетентності. Особливої ваги це набуває в умовах компетентнісної моделі військової освіти, яка орієнтує освітній процес на формування здатності майбутнього офіцера ефективно діяти в реальних професійних ситуаціях, а не лише відтворювати засвоєні знання.

У зв'язку з цим актуалізується потреба у переосмисленні теоретико-методологічних засад мовної підготовки майбутніх офіцерів крізь призму сучасної цифрової трансформації освіти. Йдеться не про механічне доповнення традиційних методик новими цифровими інструментами, а про формування нової педагогічної концепції, у якій інтерактивні технології,

⁴ OECD. *Generative AI in the Classroom: From Hype to Reality?* Paris : OECD Publishing, 2023. URL: [https://one.oecd.org/document/EDU/EDPC\(2023\)11/en/pdf](https://one.oecd.org/document/EDU/EDPC(2023)11/en/pdf)

⁵ Holmes W., Bialik M., Fadel Ch. *Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning*. Boston : Center for Curriculum Redesign, 2019. URL: <https://www.consortiothestem.com/wp-content/uploads/2025/02/sthem-ia-07-holmes-fadel-bialik-artificial-intelligence-in-education-promise-and-implications-for-teaching-and-learning-2019.pdf>

адаптивне навчання, засоби штучного інтелекту, цифрові освітні платформи та аналітика навчальних даних функціонують як взаємопов'язані складові єдиної освітньої екосистеми. Саме такий підхід, на нашу думку, здатний забезпечити якісно новий рівень мовної підготовки майбутніх офіцерів, підвищити її ефективність, гнучкість та відповідність сучасним викликам розвитку військової освіти.

Специфіка цифрової трансформації військової освіти визначається тим, що вона відбувається в умовах поєднання високих вимог до професійної підготовки, необхідності забезпечення інформаційної безпеки, дотримання стандартів військової служби та інтеграції до міжнародного безпекового середовища. На відміну від цивільних закладів вищої освіти, цифровізація військової освіти не може обмежуватися модернізацією технічної інфраструктури чи впровадженням окремих цифрових сервісів. Вона має забезпечувати підготовку офіцера до професійної діяльності в умовах високотехнологічного інформаційного простору, де цифрові інструменти є невід'ємною складовою управління військами, аналізу оперативної обстановки, планування спільних операцій, міжнародної взаємодії та прийняття управлінських рішень. За таких умов цифрова компетентність і професійна іншомовна комунікація перестають бути ізольованими компонентами підготовки та набувають комплексного характеру, взаємодоповнюючи одна одну.

Сучасні міжнародні тенденції розвитку військової освіти свідчать про поступовий перехід від концепції цифровізації окремих освітніх процесів до створення цифрових освітніх екосистем, у яких технології інтегруються в єдину педагогічну модель навчання. У цьому контексті цифрові технології мають виконувати не допоміжну, а системоутворювальну функцію, забезпечуючи інтеграцію навчального контенту, професійних сценаріїв, оцінювання, індивідуальних освітніх траєкторій і механізмів постійного зворотного зв'язку.

Разом із тим, результати сучасних педагогічних досліджень свідчать про існування суттєвого розриву між темпами розвитку цифрових технологій та рівнем їх педагогічної інтеграції в освітній процес⁶⁷. Протягом останніх років суттєво розширився спектр цифрових засобів, що використовуються у мовній підготовці: системи управління навчанням (Moodle, Google

⁶ Tondeur J., Howard S. K., Siddiq F., Scherer R., Fütterer T. Tensions between technology integration practices of teachers and ICT in education policy expectations: Implications for change in teacher knowledge, beliefs and teaching practices. *Journal of Computers in Education*. 2024. Vol. 11. P. 1215–1234.

⁷ Bond M., Buntins K., Bedenlier S., Zawacki-Richter O., Kerres M. Implementing educational technology in higher education institutions: A review of technologies, stakeholder perceptions, frameworks and metrics // *Education and Information Technologies*. 2023. Vol. 28. P. 16420.

Classroom, Microsoft Teams), мобільні застосунки для вивчення мов, сервіси гейміфікації (Kahoot!, Quizizz), платформи для відеокommunікації, адаптивні навчальні системи, інструменти автоматизованого оцінювання, генеративні моделі штучного інтелекту, цифрові корпуси текстів, електронні словники та симуляційні середовища. Проте саме по собі збільшення кількості цифрових інструментів не забезпечує якісної трансформації мовної підготовки.

Практика функціонування закладів вищої освіти, зокрема військових, демонструє, що цифрові технології нерідко впроваджуються за принципом технологічного доповнення традиційного навчання. Використання окремих онлайн-платформ, інтерактивних вправ, тестових систем або сервісів штучного інтелекту часто не супроводжується переглядом педагогічної логіки організації освітнього процесу. Унаслідок цього цифрові інструменти виконують переважно допоміжні функції — візуалізації навчального матеріалу, автоматизації контролю знань або організації дистанційної взаємодії, не змінюючи принципів проєктування навчання. Такий підхід, який можна охарактеризувати як фрагментарну цифровізацію, не забезпечує формування цілісного цифрового освітнього середовища та не створює умов для максимальної реалізації потенціалу сучасних педагогічних технологій.

Особливо виразно зазначена проблема проявляється у мовній підготовці майбутніх офіцерів. Інтерактивні методи навчання, цифрові платформи, електронні ресурси, адаптивні сервіси та засоби штучного інтелекту нерідко використовуються автономно, без взаємозв'язку між собою та без інтеграції із професійним змістом військової підготовки. Наприклад, інтерактивні вправи можуть застосовуватися лише на окремих етапах заняття, цифрові платформи — переважно як сховище навчальних матеріалів, а генеративний ШІ — епізодично для створення текстів або тестових завдань. За таких умов кожен інструмент функціонує як самостійний елемент освітнього процесу, а не як складова єдиної педагогічної системи, що забезпечує послідовне формування професійної іншомовної компетентності. Водночас результати сучасних міжнародних досліджень переконливо доводять, що ефективність цифрової трансформації визначається не кількістю впроваджених технологій, а якістю їх інтеграції. Саме узгодженість між освітніми цілями, змістом навчання, інтерактивними методами, цифровими інструментами, механізмами адаптивного супроводу, аналітикою навчальних даних та формувальним оцінюванням створює умови для переходу до персоналізованої, компетентнісно орієнтованої моделі навчання. У цьому контексті цифрові технології перестають

бути окремими засобами навчання і трансформуються у взаємопов'язані компоненти єдиної освітньої екосистеми.

Цифрова трансформація мовної підготовки майбутніх офіцерів не може розглядатися як процес простого оновлення технологічного інструментарію або впровадження окремих цифрових сервісів. Її сутність полягає у зміні самої логіки організації освітнього процесу, яка передбачає відмову від ізолюваного використання педагогічних та цифрових засобів на користь їх функціональної інтеграції. За таких умов цифрові технології виступають не самостійними елементами навчання, а складовими єдиної педагогічної системи, що забезпечує цілеспрямоване формування професійної іншомовної компетентності майбутніх офіцерів. Водночас системний характер цифрової трансформації неможливо забезпечити лише завдяки технічному вдосконаленню освітнього середовища. Необхідною передумовою її успішної реалізації є переосмислення ролі сучасних педагогічних технологій, які дедалі більше взаємодіють між собою, формуючи нову архітектуру освітнього процесу. Якщо на попередніх етапах розвитку цифрової освіти інтерактивні методи, адаптивне навчання або засоби ІІІ розглядалися переважно як окремі інноваційні напрями, то сучасні наукові дослідження переконливо демонструють їх взаємозалежність та взаємодоповнюваність. Інтерактивність забезпечує активну навчально-пізнавальну взаємодію, адаптивне навчання створює умови для індивідуалізації освітнього процесу, а технології штучного інтелекту розширюють можливості персоналізації, автоматизованого супроводу навчання та аналітики освітніх даних. Лише їх цілеспрямоване поєднання дозволяє створити педагогічно обґрунтовану систему мовної підготовки, здатну оперативно реагувати на професійні потреби майбутніх офіцерів та забезпечувати формування компетентностей, необхідних для виконання службових завдань у сучасному багатомовному й цифровізованому безпечовому середовищі.

У зв'язку з цим особливого значення набуває дослідження не окремих цифрових інструментів або методик їх використання, а закономірностей їх комплексного функціонування в освітньому процесі. Саме тому подальший аналіз доцільно зосередити на характеристичі інтерактивних технологій, засобів штучного інтелекту та адаптивного навчання як взаємопов'язаних компонентів сучасної системи мовної підготовки майбутніх офіцерів, визначенні їх дидактичного потенціалу та обґрунтуванні механізмів їх системної інтеграції.

2. Інтерактивні технології, штучний інтелект та адаптивне навчання у структурі сучасної системи мовної підготовки здобувачів військової освіти

Одним із найбільш динамічних напрямів розвитку цифрової освіти є впровадження генеративного штучного інтелекту, який за останні роки суттєво змінив уявлення про можливості цифрової підтримки освітнього процесу. Якщо традиційні електронні освітні ресурси переважно забезпечували доступ до навчального контенту або автоматизацію окремих процедур контролю знань, то сучасні генеративні моделі здатні виконувати значно ширший спектр педагогічних функцій. Вони можуть пояснювати навчальний матеріал, моделювати професійні комунікативні ситуації, генерувати навчальні завдання різного рівня складності, здійснювати формувальне оцінювання, надавати персоналізований зворотний зв'язок та підтримувати самостійну роботу здобувачів освіти. Завдяки цьому штучний інтелект поступово переходить від ролі допоміжного цифрового інструмента до активного учасника освітнього процесу⁸.

Особливого значення зазначені можливості набувають у системі мовної підготовки майбутніх офіцерів, де ефективність навчання значною мірою залежить від інтенсивності мовленнєвої практики, оперативності отримання індивідуального зворотного зв'язку, варіативності професійно орієнтованих комунікативних ситуацій та можливості персоналізації навчального контенту відповідно до рівня підготовленості здобувача освіти. Саме генеративний ШІ здатний забезпечити адаптацію навчального матеріалу, підтримку безперервної мовної практики та моделювання автентичних професійних сценаріїв, що суттєво розширює дидактичний потенціал інтерактивного та адаптивного навчання⁹.

Водночас результати сучасних досліджень засвідчують, що окремі генеративні моделі мають різну функціональну спеціалізацію, яка визначає доцільність їх використання для вирішення конкретних педагогічних завдань. Незважаючи на спільну технологічну основу, вони відрізняються можливостями роботи з текстовою та мультимодальною інформацією, особливостями організації діалогової взаємодії, підтримкою аналітичної діяльності, створенням навчального контенту та рівнем інтеграції з цифровими платформами. Тому педагогічна цінність генеративного ШІ визначається не вибором окремої моделі,

⁸ Berg G. Generative AI and Educators: Partnering in Using Open Digital Content for Transforming Education. *Open Praxis*. 2024. Vol. 16, No. 2. DOI: <https://doi.org/10.55982/openpraxis.16.2.640>

⁹ Larreátegui Zambrano, R. G., & Vélez Yanza, P. A. (2025). Enhancing english language learning for specific purposes in military schools: Strategies to overcome academic and physical challenges. *Religación*, 10(46), e2501451. <https://doi.org/10.46652/rgn.v10i46.1451>

а її відповідністю конкретній дидактичній меті та місцю в загальній структурі освітнього процесу.

Узагальнення функціональних можливостей найбільш поширених генеративних моделей дозволяє визначити їх потенційну педагогічну роль у мовній підготовці майбутніх офіцерів (табл. 1).

Таблиця 1

Генеративний ШІ як новий інструмент персоналізації іншомовної підготовки здобувачів військової освіти

Генеративна модель	Найбільш ефективні напрями використання	Потенційна педагогічна роль
ChatGPT	Пояснення матеріалу, вправи, письмо, рольові діалоги	AI Tutor, AI Assistant
Claude	Робота з великими текстами, аналіз, академічне письмо	AI Tutor, AI Evaluator
Gemini	Мультимодальні матеріали, говоріння, інтеграція різних типів контенту	AI Learning Partner
Microsoft Copilot	Підготовка документів, проєктна діяльність, співпраця	AI Assistant

Як видно з табл. 1, сучасні генеративні моделі не є взаємозамінними, оскільки кожна з них характеризується певною функціональною спеціалізацією та може виконувати різні педагогічні ролі. Водночас спільною рисою всіх моделей є їх здатність підтримувати персоналізацію навчання, забезпечувати оперативний зворотний зв'язок, адаптувати навчальний контент до індивідуальних потреб здобувачів освіти та сприяти розвитку автономності навчальної діяльності. Це дає підстави розглядати генеративний штучний інтелект не як сукупність окремих цифрових сервісів, а як інтегрований компонент сучасної системи мовної підготовки, у якій провідною педагогічною функцією поступово стає функція AI Tutor – інтелектуального навчального партнера, здатного супроводжувати освітній процес на всіх його етапах: від пояснення нового матеріалу до формувального оцінювання та рефлексії результатів навчання.

Разом із тим аналіз функціональних можливостей генеративних моделей не дає вичерпної відповіді на питання щодо їх педагогічної ефективності. Значно важливішим є визначення того, наскільки використання відповідних технологій сприяє розвитку складових іншомовної комунікативної компетентності, яка є кінцевою метою мовної підготовки майбутніх офіцерів. Саме тому доцільно розглядати генеративний штучний інтелект не лише як інструмент створення або трансформації навчального контенту,

а й як педагогічний засіб розвитку мовленнєвих, комунікативних та професійно значущих компетентностей.

На основі аналізу сучасних наукових публікацій, технічної документації розробників моделей та положень Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти COE¹⁰ було проведено порівняльний аналіз функціональних можливостей найбільш поширених генеративних моделей крізь призму розвитку компонентів іншомовної комунікативної компетентності (табл. 2). Узагальнення виконано на

Таблиця 2

Порівняльна характеристика потенціалу генеративних моделей ШІ у розвитку іншомовної комунікативної компетентності майбутніх офіцерів

Модель	Лінгвістична	Соціолінгвістична	Прагматична	Міжкультурна	Автономність
ChatGPT	✓	✓	✓	–	✓
Claude	✓	–	✓	✓	✓
Gemini	✓	✓	✓	✓	–
Copilot	✓	–	✓	–	✓
Perplexity	–	–	✓	✓	✓
NotebookLM	✓	–	–	–	✓

Цифрова трансформація освіти закономірно зумовила переосмислення підходів до іншомовної підготовки майбутніх офіцерів, у межах якої цифрові технології поступово еволюціонували від допоміжних засобів навчання до інтегрованих компонентів сучасного освітнього середовища. Використання цифрових платформ, адаптивних освітніх технологій та генеративного штучного інтелекту створює нові можливості для реалізації особистісно орієнтованого навчання, розвитку автономності здобувачів освіти та формування іншомовної комунікативної компетентності відповідно до сучасних вимог професійної підготовки.

Використання цифрових платформ, адаптивних освітніх технологій та генеративного штучного інтелекту створює нові можливості для реалізації особистісно орієнтованого навчання, розвитку автономності здобувачів освіти та формування іншомовної комунікативної компетентності відповідно до сучасних вимог професійної підготовки. Разом із тим аналіз

¹⁰ COE. CEFR Companion Volume and its language versions. URL: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/cefr-companion-volume-and-its-language-versions>

сучасних досліджень у сфері цифрової педагогіки^{11 12}, що педагогічна ефективність цифрової трансформації визначається не кількістю впроваджених технологій, а якістю їх дидактичної інтеграції.

Інтерактивні методи навчання, адаптивні освітні технології та генеративний штучний інтелект не функціонують ізольовано, а утворюють взаємопов'язану систему, у якій кожен компонент виконує власну педагогічну функцію та водночас підсилює можливості інших. За таких умов інтерактивність забезпечує активну навчальну взаємодію, генеративний штучний інтелект розширює можливості персоналізації та індивідуального супроводу, а адаптивне навчання створює умови для побудови індивідуальних освітніх траєкторій і безперервного коригування навчального процесу на основі результатів навчальної діяльності.

Таким чином, взаємозв'язок зазначених компонентів забезпечує перехід від використання окремих цифрових інструментів до системного проєктування мовної підготовки майбутніх офіцерів. Узагальнення їх функціональної взаємодії дозволяє представити концептуальну схему сучасної системи мовної підготовки, у якій інтерактивні технології, генеративний штучний інтелект та адаптивне навчання послідовно забезпечують активізацію навчальної діяльності, персоналізацію освітнього процесу та формування іншомовної комунікативної компетентності (рис. 1).

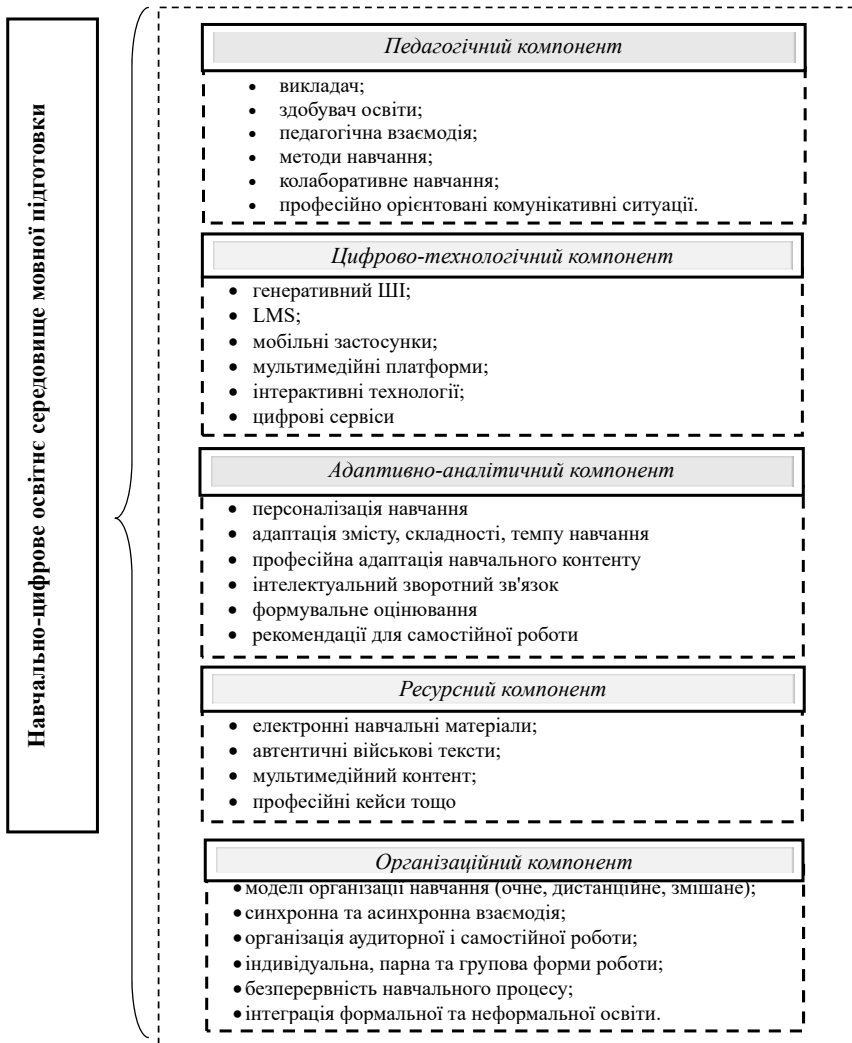
Представлена концептуальна модель цифрової екосистеми мовної підготовки здобувачів військової освіти узагальнює результати проведеного теоретичного аналізу та відображає авторське бачення організації сучасної системи іншомовної підготовки в умовах цифрової трансформації військової освіти.

На відміну від традиційного підходу, що передбачає використання окремих цифрових інструментів або інтерактивних методів, запропонована модель ґрунтується на принципі їх функціональної інтеграції у межах єдиної цифрової екосистеми.

Ключовою особливістю моделі є розгляд інтерактивних технологій, цифрово-технологічних рішень, адаптивних механізмів, педагогічної взаємодії, організаційних умов, ресурсного забезпечення та професійно-комунікативного змісту не як автономних елементів, а як взаємозалежних

¹¹ Zawacki-Richter O., Bai J. Y., Lee K., Slagter van Tryon P. J., Prinsloo P. New Advances in Artificial Intelligence Applications in Higher Education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2024. Vol. 21, No. 1. Art. 32. <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00464-3>

¹² Holmes W., Bialik M., Fadel Ch. *Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning*. Boston : Center for Curriculum Redesign, 2019. URL: <https://www.consortiosthem.com/wp-content/uploads/2025/02/sthem-ia-07-holmes-fadel-bialik-artificial-intelligence-in-education-promise-and-implications-for-teaching-and-learning-2019.pdf>



**Рис. 1. Цифрова екосистема мовної підготовки здобувачів
військової освіти**

компонентів, ефективність яких проявляється лише за умови їх системної взаємодії. Саме такий підхід забезпечує цілісність освітнього процесу, створює умови для персоналізації навчання, розвитку автономності здобувачів військової освіти, безперервного педагогічного супроводу

та гнучкої адаптації змісту навчання відповідно до професійних потреб майбутнього офіцера.

Водночас цифрова екосистема не змінює провідної ролі викладача у проєктуванні та реалізації освітнього процесу. Навпаки, використання генеративного ШІ, цифрових платформ, інтерактивних технологій і засобів навчальної аналітики розширює педагогічний інструментарій викладача, забезпечуючи можливість оперативного аналізу навчальних досягнень, індивідуалізації освітнього процесу, надання своєчасного зворотного зв'язку та підтримки професійно орієнтованого іншомовного розвитку кожного здобувача освіти.

Таким чином, цифрова екосистема мовної підготовки здобувачів військової освіти може розглядатися як перспективна педагогічна модель інтеграції сучасних цифрових технологій у процес формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх офіцерів. Її впровадження сприятиме переходу від фрагментарного використання окремих цифрових сервісів до системної організації освітнього процесу, що відповідає сучасним тенденціям розвитку військової освіти, вимогам цифрової трансформації та принципам компетентнісного навчання.

Отже, результати проведеного дослідження підтверджують, що ефективність мовної підготовки здобувачів військової освіти в умовах цифрової трансформації визначається не кількістю застосовуваних цифрових технологій, а рівнем їх педагогічно обґрунтованої інтеграції у межах цілісної цифрової екосистеми, орієнтованої на формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх офіцерів.

ВИСНОВКИ

Проведене дослідження засвідчило, що цифрова трансформація військової освіти зумовлює необхідність переосмислення традиційних підходів до організації мовної підготовки здобувачів військової освіти. Стрімкий розвиток цифрових технологій, поширення генеративного штучного інтелекту, інтерактивних освітніх платформ та адаптивних систем навчання формують нові можливості для підвищення ефективності іншомовної підготовки майбутніх офіцерів. Водночас аналіз сучасних наукових досліджень засвідчив, що потенціал зазначених технологій повною мірою реалізується лише за умови їх педагогічно обґрунтованої інтеграції, тоді як їх ізольоване використання не забезпечує системного підвищення якості освітнього процесу.

Обґрунтовано, що сучасний етап розвитку мовної підготовки характеризується переходом від використання окремих цифрових інструментів до формування цілісної цифрової екосистеми, у межах якої

педагогічні, цифрово-технологічні, адаптивні, організаційні, ресурсні та професійно-комунікативні компоненти функціонують як взаємопов'язана система. Такий підхід відповідає сучасним міжнародним тенденціям розвитку цифрової освіти, орієнтованим на забезпечення персоналізації навчання, безперервного педагогічного супроводу, використання навчальної аналітики та формування здатності здобувачів освіти до автономного професійного розвитку.

Особливу увагу приділено визначенню педагогічного потенціалу генеративного штучного інтелекту у мовній підготовці майбутніх офіцерів. Встановлено, що сучасні генеративні моделі доцільно розглядати не як альтернативу викладачеві, а як інтелектуальні цифрові інструменти підтримки освітнього процесу, здатні забезпечувати персоналізацію навчання, автоматизований зворотний зв'язок, адаптацію навчального контенту, створення професійно орієнтованих мовних матеріалів і підтримку самостійної роботи здобувачів військової освіти. Водночас ключова роль у проєктуванні, організації та педагогічному супроводі навчального процесу залишається за викладачем, який визначає дидактичні цілі, здійснює методичний відбір цифрових інструментів та забезпечує їх ефективне використання відповідно до завдань професійної підготовки.

Одним із результатів дослідження стало розроблення авторської концептуальної моделі цифрової екосистеми мовної підготовки здобувачів військової освіти, яка відображає взаємозв'язок її основних компонентів та демонструє механізм їх інтеграції в єдиному освітньому просторі. Запропонована модель орієнтована на забезпечення системності використання інтерактивних технологій, генеративного штучного інтелекту, адаптивного навчання, цифрових освітніх ресурсів та сучасних організаційних форм навчання з метою формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх офіцерів відповідно до вимог професійної діяльності та стандартів мовної підготовки НАТО.

Таким чином, перспективи подальшого розвитку мовної підготовки у військовій освіті пов'язані не зі збільшенням кількості цифрових технологій, а з побудовою цілісної цифрової екосистеми, у якій кожен компонент виконує визначену педагогічну функцію та взаємодіє з іншими елементами системи. Саме інтеграція педагогічних підходів, цифрових технологій і професійно орієнтованого змісту навчання створює передумови для підвищення якості мовної підготовки, розвитку автономності здобувачів військової освіти, формування їхньої готовності до ефективної міжкультурної комунікації та виконання професійних завдань у багатонаціональному безпековому середовищі.

АНОТАЦІЯ

У дослідженні розглянуто сучасні тенденції цифрової трансформації мовної підготовки здобувачів військової освіти в умовах стрімкого розвитку інтерактивних технологій, адаптивного навчання та генеративного штучного інтелекту. Обґрунтовано необхідність переходу від фрагментарного використання цифрових інструментів до їх системної інтеграції в межах цілісної цифрової екосистеми. Проаналізовано педагогічний потенціал сучасних генеративних моделей для персоналізації навчання, забезпечення автоматизованого зворотного зв'язку, підтримки автономної навчальної діяльності та розвитку іншомовної комунікативної компетентності майбутніх офіцерів. Визначено особливості взаємодії інтерактивних технологій, адаптивного навчання та цифрових освітніх ресурсів у процесі професійно орієнтованої мовної підготовки. Запропоновано авторську концептуальну модель цифрової екосистеми мовної підготовки здобувачів військової освіти, що об'єднує педагогічний, цифрово-технологічний, адаптивний, організаційний, ресурсний та професійно-комунікативний компоненти. Показано, що інтеграція зазначених компонентів сприяє підвищенню ефективності освітнього процесу, його персоналізації та відповідності сучасним вимогам військової освіти. Отримані результати можуть бути використані під час модернізації мовної підготовки у закладах вищої військової освіти та розроблення цифрових моделей професійної іншомовної освіти.

Література

1. Гришук, Ю. В., Крикун, В. Д. (2022) Адаптивний підхід до іншомовної підготовки та мовного тестування відповідно до вимог НАТО STANAG 6001 у Збройних Силах України. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки (110). pp. 225–240. URL: <https://eprints.zu.edu.ua/36112>
2. Berg G. Generative AI and Educators: Partnering in Using Open Digital Content for Transforming Education. *Open Praxis*. 2024. Vol. 16, No. 2. DOI: <https://doi.org/10.55982/openpraxis.16.2.640>
3. Bond M., Buntins K., Bedenlier S., Zawacki-Richter O., Kerres M. Implementing educational technology in higher education institutions: A review of technologies, stakeholder perceptions, frameworks and metrics. *Education and Information Technologies*. 2023. Vol. 28. P. 16403–16429. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11846-x>
4. Larreátegui Zambrano, R. G., & Vélez Yanza, P. A. (2025). Enhancing english language learning for specific purposes in military schools: Strategies

to overcome academic and physical challenges. *Religación*, 10(46), e2501451. <https://doi.org/10.46652/rgn.v10i46.1451>

5. Holmes W., Bialik M., Fadel Ch. *Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning*. Boston : Center for Curriculum Redesign, 2019. URL: <https://www.consortciosthem.com/wp-content/uploads/2025/02/sthem-ia-07-holmes-fadel-bialik-artificial-intelligence-in-education-promise-and-implications-for-teaching-and-learning-2019.pdf>

6. STANAG 6001. Edition 5. Language Proficiency Levels, is the NATO agreed standard for language curriculum, test development, and for recording and reporting Standardized Language Profiles. – 2019. URL: <https://natobilc.org/stanag-6001/>

7. Tondeur J., Howard S. K., Siddiq F., Scherer R., Fütterer T. Tensions between technology integration practices of teachers and ICT in education policy expectations: Implications for change in teacher knowledge, beliefs and teaching practices. *Journal of Computers in Education*. 2024. Vol. 11. P. 1215–1234. DOI: <https://doi.org/10.1007/s40692-023-00296-6>

8. OECD. *Generative AI in the Classroom: From Hype to Reality?* Paris : OECD Publishing, 2023. URL: [https://one.oecd.org/document/EDU/EDPC\(2023\)11/en/pdf](https://one.oecd.org/document/EDU/EDPC(2023)11/en/pdf)

9. UNESCO. UNESCO ICT Competency Framework for Teachers. Version 3. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265721>

10. Zawacki-Richter O., Bai J. Y., Lee K., Slagter van Tryon P. J., Prinsloo P. New Advances in Artificial Intelligence Applications in Higher Education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2024. Vol. 21, No. 1. Art. 32. <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00464-3>

Information about the author:

Demchenko Nataliia,

Candidate of Economic Sciences,
Associate Professor at the Department of Foreign Languages,
Kruty Heroes Military Institute of Telecommunications
and Information Technology
45/1 Knyaziv Ostrozkykh Street, Kyiv, Ukraine

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД В ІНШОМОВНІЙ ОСВІТІ: ТЕОРЕТИЧНІ Й ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ

Дмітренко Наталя

DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-712-3-2-4>

ВСТУП

Компетентісний підхід є одним із провідних напрямів сучасної іншомовної освіти, що орієнтує освітній процес не лише на засвоєння знань про мову, а й на формування здатності ефективно використовувати її в реальних життєвих, навчальних і професійних ситуаціях. Компетентісний підхід спрямований на формування інтегративних якостей особистості спеціаліста і є загальновизнаним в освіті, виступає основою нормативно-правових актів, які регламентують діяльність вищої школи¹. Згідно з компетентісним підходом цілі та результати навчання визначаються через поняття «компетентність», яка відображає реальну здатність здобувача самостійно вирішувати поставлені завдання на практиці й орієнтує освітній процес на результат².

Основною метою такого підходу є розвиток іншомовної комунікативної компетентності, яка забезпечує успішне міжкультурне спілкування та готовність особистості до навчання впродовж життя. Впровадження компетентісного підходу, який виражається у формуванні іншомовної комунікативної компетентності, тобто в здатності здійснювати англомовне міжособистісне й міжкультурне професійно орієнтоване спілкування з носіями мови та передбачає реальне практичне володіння іноземною мовою. Необхідність дотримання компетентісного підходу в умовах професійно орієнтованого англомовного спілкування майбутніх спеціалістів зумовлена тим, що, по-перше, за ним іншомовна професійно орієнтована комунікативна компетентність майбутніх фахівців буде розвиватися як складова загальної професійної компетентності спеціаліста; по-друге,

¹ Ніколаєва С. Ю. Сучасні підходи до реалізації міжкультурної іншомовної освіти. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2018. № VI (66). Вип. 162. С. 31–36.

² Дмітренко Н. Є. Автономне навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування майбутніх учителів математики [монографія]. Вінниця : ТОВ «ТВОРИ», 2020. 504 с. <https://dspace.vspu.edu.ua/items/ea303de6-51a8-4e6e-99f1-1040cd1da4cb>

в його основі в професійній освіті закладено здатність і готовність студентів до самовизначення і саморозвитку.

На відміну від традиційного знаннєвого підходу, компетентнісний підхід акцентує увагу на результатах навчання, що проявляються у сформованих компетентностях. Здобувач не лише опановує лексичний і граматичний матеріал, а й набуває вмінь застосовувати його для розв'язання комунікативних завдань, критично мислити, співпрацювати, використовувати цифрові технології та взаємодіяти з представниками інших культур. Замість того, щоб організовувати навчання навколо граматики чи словникового запасу, навчання на основі компетентнісного підходу організовано навколо чітко визначених компетентностей, які студенти повинні демонструвати в реальних ситуаціях. Навчання вважається успішним, коли здобувачі можуть ефективно виконувати конкретні мовні завдання та відповідати заздалегідь визначеним стандартам ефективності.

Центральний принцип компетентнісного підходу у навчанні іноземних мов полягає в тому, що викладання мови повинно зосереджуватися на вимірюваних результатах навчання. Очікується, що студенти продемонструють конкретні компетентності, які описують, що вони можуть робити з мовою в практичних ситуаціях, а не просто те, що вони про неї знають. Вивчення мови тісно пов'язане з повсякденним життям, спілкуванням на робочому місці та участю в житті громади. Студенти розвивають мовні і мовленнєві навички і вміння, практикуючи завдання, що відображають реальні ситуації, такі як заповнення форм, участь у співбесідах, призначення зустрічей та спілкування в професійному середовищі. Оцінювання базується на результатах діяльності та вимірює, чи можуть студенти успішно виконувати необхідні мовні завдання. Постійний зворотний зв'язок допомагає студентам удосконалюватися, доки вони не досягнуть очікуваного рівня компетентності, а не просто отримувати оцінки на основі письмових тестів.

Компетентнісний підхід організовує навчальну програму навколо чітких компетентностей, які описують знання, навички та поведінку, які студенти повинні демонструвати. Ці компетентності базуються на реальних потребах у спілкуванні та викладені в чітких, вимірюваних термінах. Компетентнісний підхід також передбачає інтеграцію ключових компетентностей, визначених європейськими та українськими освітніми документами. Серед них особливе значення мають:

- вільне володіння державною та іноземними мовами;
- цифрова компетентність;
- уміння навчатися впродовж життя;
- громадянська та соціальна компетентності;

- підприємливість;
- культурна обізнаність і самовираження.

Практична реалізація компетентнісного підходу здійснюється через використання сучасних педагогічних технологій, зокрема:

- комунікативного навчання;
- проєктної діяльності;
- проблемно-орієнтованого навчання;
- навчання на основі виконання завдань;
- інтегроване навчання предмета й мови;
- кооперативного навчання;
- цифрових та III-технологій;
- формувального оцінювання.

Хоча компетентнісний підхід широко використовується в мовній освіті для дорослих та професійній мовній освіті, він має кілька обмежень. Критики стверджують, що його сильний акцент на вимірюваних результатах може не враховувати ширші аспекти вивчення мови, такі як креативність, критичне мислення, міжкультурна компетентність та літературна оцінка. Цей підхід також може звести вивчення мови до набору ізольованих компетентностей, що ускладнює розвиток загальної іншомовної комунікативної майстерності. Крім того, розробка навчальних програм, заснованих на компетентностях, та оцінювання на основі результатів вимагає значного часу, досвіду та інституційної підтримки, що ускладнює впровадження в деяких освітніх контекстах.

Таким чином, компетентнісний підхід забезпечує підготовку здобувачів освіти до ефективної іншомовної комунікації в умовах глобалізованого світу. Він сприяє розвитку не лише мовних знань, навичок і вмінь, а й критичного мислення, творчості, міжкультурної компетентності, цифрової грамотності та готовності до професійної діяльності в багатомовному й полікультурному середовищі. Саме тому компетентнісний підхід є методологічною основою сучасної іншомовної освіти та відповідає вимогам Нової української школи, Закону України «Про освіту» і Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти.

1. Зарубіжний досвід розробки компетентнісного підходу в іншомовній освіті

Компетентнісна освіта виникла у Сполучених Штатах у 1970-х роках і виступала за визначення освітніх цілей з точки зору точних вимірюваних описів знань, навичок та поведінки, якими студенти повинні володіти після закінчення курсу навчання. Дж. Вігінс та Дж. МакТай називають компетентнісний підхід зворотним проєктуванням, який мав значний

вплив на освітнє планування загалом, а також на викладання мов з 1970-х років³. С. Леунг зазначає, що «викладання, орієнтоване на результати, за останні тридцять років можна пов'язати з ширшим середовищем державної політики, в якому переважали подвійні доктрини корпоративістського управління (тоді як діяльність у різних сегментах суспільства підпорядкована цілям держави) та публічної підзвітності (яка вимагає від фахівців обґрунтовувати свою діяльність стосовно заявлених цілей державної політики)»⁴. На думку С. Леунг терміни, які використовуються для позначення підходів, орієнтованих на результати, включають цілі досягнень, контрольні показники, основні навички, необхідні знання/навички, освіти, орієнтовану на результати, профілі успішності та цільові компетентності. Н. Фігерас стверджує, що «навчальні плани та мовні програми сьогодні часто орієнтовані на результати, розроблені з набагато більшою увагою до реального використання та зосереджені на тому, що студенти зможуть робити після закінчення курсу»⁵.

Дж. Річардз і Т. Роджерз у своєму дослідженні переконують, що компетентнісний підхід – це приклад підходу, який зосереджується на результатах або продуктах навчання під час розробки мовних програм, а компетентнісна освіта стосується того, що від студентів очікується з мовою, незалежно від того, як вони цього навчилися⁶. Зосередження уваги на результатах, а не на вхідних даних для навчання, є центральним для перспективи компетентностей. На думку Е. Шенка, компетентнісна освіта має багато спільного з такими підходами до навчання, як навчання, орієнтоване на результати, навчання, спрямоване на опанування, та індивідуалізоване навчання⁷. Вона орієнтована на результат і адаптується до мінливих потреб студентів, вчителів та громади. Компетентності відрізняються від інших цілей та завдань студентів тим, що вони описують здатність студента застосовувати базові та інші навички та вміння в ситуаціях, які зазвичай зустрічаються в повсякденному житті. Таким чином, компетентнісна освіта базується на наборі результатів, отриманих

³ Wiggins G., McTighe J. *Understanding by Design: A Framework for Effecting Curricular Development and Assessment*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2006.

⁴ Leung, C. Outcomes-based language teaching. In A. Burns and J. C. Richards (eds.), *The Cambridge Guide to Pedagogy and Practice in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press, 2012. P. 161–79.

⁵ Figueras N. The impact of the CEER. *ELT Journal*. 2012. Vol. 66(4). P. 477–86.

⁶ Richards J. C., Rodgers T. S. *Approaches and methods in language teaching* (3rd ed.). Cambridge University Press, 2014. P. 150–170.

⁷ Schenck E. A. *A Guide to Identifying High School Graduation Competencies*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory, 1978.

в результаті аналізу завдань, які зазвичай вимагаються від студентів у життєвих ролевих ситуаціях.

Р. Докінг зазначає, що компетентнісний підхід до викладання та оцінювання пропонує викладачам можливість оживити свої освітні та навчальні програми⁸. Не лише покращиться якість оцінювання, але й покращиться якість викладання та навчання студентів завдяки чіткому визначенню очікуваних результатів та постійному зворотному зв'язку, який може запропонувати оцінювання на основі компетентностей. Цей позитивний вплив спостерігається на всіх рівнях та видах освіти та навчання, від початкової школи до університету, від академічних досліджень до професійної підготовки на робочому місці.

Р. Менденхолл стверджує, що «ефективно впроваджена, компетентнісна освіта може покращити якість та послідовність, зменшити витрати, скоротити час, необхідний для закінчення навчання, та надати нам справжні показники навчання студентів. На думку дослідника потрібно:

- 1) вимірювати навчання студентів, а не час;
- 2) використовувати можливості комп'ютерних технологій для викладання та навчання, які надають можливість індивідуалізувати навчання для кожного студента. Оскільки кожен студент навчається в різному темпі та приходить до університету, знаючи різні речі, це фундаментальна вимога компетентнісної освіти;

- 3) докорінно змінити роль викладачів. Коли викладачі виконують роль лекторів, проводячи заплановані заняття протягом встановленої кількості тижнів, навчання відбувається в темпі викладачів. Для більшості студентів це буде неправильний темп. Деяким потрібно буде рухатися повільніше; інші зможуть рухатися набагато швидше. Компетентнісне навчання зміщує роль викладача з ролі «мудреця на сцені» на «гіда збоку». Викладачі працюють зі студентами, керуючи навчанням, відповідаючи на запитання, проводячи дискусії та допомагаючи студентам синтезувати та застосовувати знання;

- 4) визначити компетентності та розробити обґрунтовані, надійні оцінювання. Фундаментальна передумова освіти, заснованої на компетентностях, полягає в тому, що потрібно визначаємо, що студенти повинні знати та вміти робити, і вони закінчують навчання, коли продемонструють свою компетентність. Це означає, що слід дуже чітко визначити компетентності. Отримання інформації від галузі є важливим для того, щоб переконатися, що визначено відповідні компетентності. Після того, як компетентності встановлені, потрібні

⁸ Docking R. Competency-based curricula – the big picture. *Prospect*. 1994. Vol. 9(2). P. 8–17.

експерти з оцінювання, щоб переконатися, що вимірюються правильні речі»⁹.

Е. Ауербах надав огляд факторів, пов'язаних із впровадженням програм на основі компетентнісного підходу, та визначив вісім ключових особливостей¹⁰:

1. *Зосередженість на успішному функціонуванні в суспільстві.* Мета полягає в тому, щоб дати студентам можливість стати автономними особистостями, здатними справлятися з вимогами світу.

2. *Зосередженість на життєвих навичках.* Замість того, щоб викладати мову ізольовано, компетентнісний підхід допомагає викладати мову як функцію комунікації щодо конкретних завдань. Студенти вивчають лише ті мовні форми / навички, які вимагаються ситуаціями, в яких вони функціонуватимуть. Ці форми визначаються «емпіричною оцінкою необхідної мови»¹¹.

3. *Орієнтація на завдання або результативність.* Важливо те, що студенти можуть робити в результаті навчання. Акцент робиться на явній поведінці, а не на знаннях чи здатності говорити про мову, навички та вміння.

4. *Модульне навчання.* Вивчення мови розбивається на керовані та одразу змістовні частини. Цілі розбиваються на вузько сфокусовані підцілі, щоб і викладачі, і студенти могли отримати чітке уявлення про прогрес.

5. *Чітко визначені результати.* Результати є загальновідомими та узгодженими як студентом, так і викладачем, вони уточнюються з точки зору поведінкових цілей, щоб студенти точно знали, якої поведінки від них очікують.

6. *Безперервне та постійне оцінювання.* Студентів попередньо тестують, щоб визначити, яких навичок та вмінь їм бракує, та тестують після навчання цій навичці чи вмінню. Якщо вони не досягають бажаного рівня володіння, вони продовжують працювати над метою та проходять повторне тестування. Оцінювання програми базується на результатах тестування і, як таке, вважається об'єктивно кількісно вимірюваним.

7. *Продемонстроване володіння цільовими показниками.* Замість традиційних тестів на папері і олівця, оцінювання базується на здатності демонструвати заздалегідь визначену поведінку.

⁹ Mendenhall R. What is Competency-Based Education [blog post]. *Huffington Post*, 2012. Available at: http://www.huffingtonpost.com/dr-robert-mendenhall/competency-based-learning-_b_1855374.

¹⁰ Auerbach E. R. Competency-based ESL: one step forward or two steps back? *TESOL Quarterly*. 1986. Vol. 20(3). P. 411–30.

¹¹ Findlay C. A., Nathan L. Functional language objectives in a competency-based curriculum. *TESOL Quarterly*. 1980. Vol. 14(2). P. 221–32.

8. *Індивідуалізоване, орієнтоване на студента навчання*. За змістом, рівнем та темпом цілі визначаються з точки зору індивідуальних потреб, а попереднє навчання та досягнення враховуються при розробці навчальних програм. Навчання не обмежене в часі, і студенти прогресують у власному темпі та зосереджуються лише на тих сферах, у яких їм бракує компетентності¹².

На думку Дж. Річардза і Т. Роджерза, компетентнісний підхід має кілька переваг з точки зору студента:

1. Компетентності є конкретними та практичними, і їх можна розглядати як такі, що відповідають потребам та інтересам студента.

2. Студент може оцінити, чи здаються йому ці компетентності актуальними та корисними.

3. Компетентності, які будуть викладатися та перевірятися, є конкретними та загальнодоступними – отже, студент точно знає, що потрібно вивчити.

4. Компетентності можна опановувати по одній, щоб студент міг бачити, що було вивчено, а що ще потрібно вивчити¹³.

Таким чином, компетентнісний підхід є ключовою методологічною основою сучасної іншомовної освіти, оскільки орієнтує освітній процес на формування у здобувачів освіти здатності ефективно використовувати іноземну мову в академічному, професійному та міжкультурному спілкуванні. На відміну від традиційного знаннєвого підходу, він акцентує увагу не лише на засвоєнні мовного матеріалу, а й на розвитку практичних умінь, критичного мислення, автономності, комунікативних навичок і готовності до навчання впродовж життя.

2. Суть і основні компоненти компетентнісного підходу в іншомовній освіті

Компетентнісний підхід базується на функціональній та інтеракціональній перспективі щодо природи мови. Вона прагне навчати мові у зв'язку із соціальними контекстами, в яких вона використовується. У компетентнісному підході передбачаються такі розуміння природи мови:

1. *Мова є засобом досягнення особистих та соціальних потреб*. У компетентнісному підході мова завжди виступає як засіб взаємодії та комунікації між людьми для досягнення конкретних цілей та завдань. З цієї причини компетентнісний підхід часто використовується як основа

¹² Auerbach E. R. Competency-based ESL: one step forward or two steps back? *TESOL Quarterly*. 1986. Vol. 20(3). P. 411–30.

¹³ Richards J. C., Rodgers T. S. *Approaches and methods in language teaching* (3rd ed.). Cambridge University Press, 2014. P. 150–170.

для викладання мови в ситуаціях, коли студенти мають конкретні потреби та перебувають у певних ролях, і де необхідні їм мовні навички і вміння можна досить точно передбачити або визначити. Однак, цей підхід також використовується при розробці курсів з набагато загальнішими цілями.

2. *Мова пов'язує форми та функції.* Компетентнісний підхід відображає уявлення про те, що форму мови можна вивести з функції мови; тобто певні життєві ситуації вимагають певних видів мови. Це передбачає, що розробники компетентностей можуть точно передбачити словниковий запас та структури, з якими можна зіткнутися в тих конкретних ситуаціях, які є центральними для життя студента, і можуть висловити їх таким чином, щоб їх можна було використовувати для організації навчальних одиниць.

3. *Мову можна розбити на її складові частини.* Центральним у теорії мови та навчання є погляд, що мову можна функціонально проаналізувати на відповідні частини та підрозділи: що такі частини та підрозділи можна викладати (і перевіряти) поступово. Таким чином, компетентнісний підхід використовує «мозаїчний» підхід до вивчення мови, оскільки «ціле» (іншомовна комунікативна компетентність) побудовано з менших, правильно зібраних компонентів.

Компетентнісний підхід має кілька припущень з точки зору теорії навчання:

1. *Вивчення мови базується на навичках та вміннях.* Компетентнісний підхід відображає погляд на навчання, заснований на навичках і вміннях. Навички і вміння – це інтегровані набори моделей поведінки, які засвоюються через практику. Вони складаються з окремих компонентів, які можна засвоювати окремо, але які об'єднуються в ціле, утворюючи кваліфіковану діяльність.

Основне твердження теорії набуття навичок і вмінь полягає в тому, що навчання широкому спектру навичок і вмінь демонструє різочу подібність у розвитку від початкового представлення знань через початкові зміни в поведінці до остаточної вільної, значною мірою спонтанної та висококваліфікованої поведінки, і що цей набір явищ можна пояснити набором основних принципів, спільних для набуття всіх навичок¹⁴.

Теорія навчання навичок і вмінь стверджує, що складні моделі поведінки складаються з ієрархії навичок і вмінь.

2. *Успішне володіння мовою залежить від практики.* Центральним елементом поняття навчання на основі навичок і вмінь, яке лежить в основі

¹⁴ DeKeyser R. Practice in Applied Linguistics: Perspectives from Applied Linguistics. New York: Cambridge University Press, 2007.

компетентнісного підходу, є поняття практики. Практика стосується повторюваних можливостей використовувати мову з часом. Практика зазвичай супроводжується зворотним зв'язком, що дозволяє студентові поступово покращувати свою ефективність¹⁵.

На думку В. Кука, моделі обробки інформації розглядають мову як поступовий розвиток бажаних способів мовлення¹⁶. Багато викладачів мов наполягають на цінності поступової практики, будь-то рецептивна вправа за зразками мовлення чи гра на комунікативну інформаційну прогалину. Моделі обробки інформації, на думку В. Кука, це нагадування, що мова – це поведінка, навички та вміння, а також розумові знання.

Слід зазначити, що застосування компетентнісного підходу в іншомовній освіті базується на п'яти основних принципах:

Навчання, орієнтоване на результат: головний фокус спрямований на вимірювані результати, де студенти мають продемонструвати вміння застосовувати мову в практичних ситуаціях.

Чітко визначені компетентності: навчальна програма складається з конкретних знань, навичок та моделей поведінки, що базуються на потребах реального спілкування.

Використання мови в реальному світі: студенти практикують мову в автентичних ситуаціях, таких як заповнення анкет, запис на прийом, проходження співбесід або користування послугами в громаді.

Навчання до повного засвоєння (Mastery Learning): студенти повинні продемонструвати повне опанування однієї компетентності, перш ніж переходити до наступної, що дозволяє кожному навчатися у власному темпі.

Оцінювання на основі компетентностей: це оцінювання за результатом, яке перевіряє, чи може студент успішно виконати необхідні мовні завдання.

3. Практичні аспекти імплементації компетентнісного підходу в іншомовну освіту

Оскільки курси на основі компетентнісного підходу розробляються у відповідь на сприйняті конкретні цілі та потреби студентів, аналіз потреб (процес визначення потреб студентів) є відправною точкою у розробці цілей курсу на основі компетентнісного підходу. Процедури аналізу потреб можуть включати інтерв'ю, анкети, спостереження, тести та інші засоби, які можна використовувати для визначення відповідних цілей курсу.

¹⁵ DeKeyser R. Practice in Applied Linguistics: Perspectives from Applied Linguistics. New York: Cambridge University Press, 2007.

¹⁶ Cook V. J. Teaching English as a foreign language in Europe. In E. Hinkel (ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, Vol. II. New York: Routledge, 2011. P. 140–154.

Навчальна програма мовного курсу на основі компетентнісного підходу складається з опису результатів навчання з точки зору «компетентностей», тому важливо розуміти, чим вони відрізняються від інших рамкових програм. Р. Докінг зазначає, що традиційний підхід до розробки програми передбачає використання власного розуміння предмета як основи для планування програми¹⁷. Починається з галузі знань, яку викладатимете, а потім вибираються концепції, знання, навички та вміння, що складають цю галузь знань. Потім, ґрунтуючись на предметі, розробляється навчальна програма та зміст курсу. Також можуть бути визначені цілі, але вони зазвичай мають незначну роль у викладанні або оцінюванні предмета. Оцінювання студентів зазвичай базується на посиланні на норми, тобто студенти оцінюються за єдиною шкалою з очікуванням, що вони будуть розподілені по широкому діапазону балів або що вони відповідатимуть попередньо визначеному розподілу. Студент отримує набір балів за свою успішність порівняно з іншими студентами, з яких дуже важко зробити будь-яке судження про конкретні знання, навички та вміння, які студент набув. На справді, два студенти можуть отримати однакові бали на тесті, але, водночас, мають дуже різні здібності та знання з предмета. За компетентнісним підходом, акцент зміщується з того, що студенти знають про мову, на те, що вони можуть з нею робити. Акцент на компетентностях або результатах навчання лежить в основі структури навчальної програми та специфікації програми, стратегій викладання, оцінювання та звітності. Замість оцінювання, що базується на нормах, використовуються процедури оцінювання на основі критеріїв, за якими студентів оцінюють відповідно до того, наскільки добре вони можуть виконувати конкретні навчальні завдання¹⁸.

Компетентності складаються з опису основних знань, навичок, вмінь, ставлень та поведінки, необхідних для ефективного виконання реального завдання або діяльності. Ці види діяльності можуть бути пов'язані з будь-якою сферою життя, хоча зазвичай пов'язані зі сферою роботи та соціальним виживанням у новому середовищі. С. Докінг вказує на зв'язок між компетентностями та виконанням роботи:

1) Кваліфікацію або роботу можна описати як сукупність одиниць компетентності, кожна з яких складається з низки елементів компетентності.

2) Одиницею компетентності може бути завдання, роль, функція або навчальний модуль. Вони змінюватимуться з часом та відрізнятимуться

¹⁷ Docking R. Competency-based curricula – the big picture. *Prospect*. 1994. Vol. 9(2). P. 8–17.

¹⁸ Docking R. Competency-based curricula – the big picture. *Prospect*. 1994. Vol. 9(2). P. 8–17.

залежно від контексту. Елемент компетентності можна визначити як будь-яку характеристику особи, яка сприяє успішному виконанню завдання, роботи, функції чи діяльності в академічному та / або робочому середовищі. Це включає конкретні знання, процеси мислення, ставлення, перцептивні та фізичні навички, рецептивні, репродуктивні та продуктивні вміння. Ніщо не виключається, якщо можна продемонструвати, що воно сприяє виконанню роботи. Елемент компетентності має значення незалежно від контексту та часу. Він є будівельним блоком для специфікацій компетентностей для освіти, навчання, оцінювання, кваліфікацій, завдань та роботи.

Хоча, компетентнісний підхід – це підхід до розробки курсів, але не передбачає жодної конкретної методології навчання. Викладач може вільно вибирати будь-який набір заходів або використовувати будь-які методи, які дозволять досягти результатів навчання та набути індивідуальних компетентностей. Наведемо приклад рекомендацій щодо вибору навчальної діяльності для програми вивчення англійської мови для професійного спілкування, що базуються на описі стандартів викладання англійської як другої іноземної мови для дорослих у США:

1. Навчальна діяльність інтегрує чотири мовленнєвих вміння (аудіювання, говоріння, читання та письмо), щоб підкреслити цілісний характер мови.

2. Мовні завдання в класі складаються зі змістовних взаємозв'язків, які покращують іншомовну комунікативну компетентність студентів.

3. Навчальна діяльність зосереджена на набутті комунікативних навичок і вмінь, необхідних студентам для функціонування в реальних життєвих професійно-орієнтованих ситуаціях.

4. Навчання зосереджено на розвитку рецептивних вмінь (аудіювання та читання) та продуктивних вмінь (говоріння та письмо).

5. В аудиторії використовується різноманітна групова діяльність для сприяння навчанню, орієнтованому на студента.

6. Навчальна діяльність різноманітна, щоб враховувати різні стилі навчання (слуховий, усний, візуальний, кінестетичний) студентів.

7. Навчальна діяльність інтегрує мову та культуру, щоб студенти вивчали культуру США з точки зору значущих та тонких характеристик, які можна порівняти та протиставити з характеристиками їхніх власних культур.

8. Навчальна діяльність розвиває мову, необхідну студентам для доступу до процесів мислення вищого рівня (аналіз, синтез та оцінювання).

9. Навчальна діяльність вимагає від студентів активної участі в процесі навчання, переносячи критичне мислення в реальні ситуації вирішення проблем у їхньому повсякденному житті¹⁹.

У процесі вивчення мови за компетентнісним підходом студенти практикують мову в автентичних ситуаціях, що відповідають реальним життєвим потребам, серед них можуть бути такі завдання:

- *заповнення анкет та форм* (completing forms);
- *призначення зустрічей* (making appointments), наприклад, запис на прийом до лікаря;
- *участь у співбесідах* (participating in interviews);
- *спілкування на робочому місці* (communicating at work);
- *користування громадськими послугами* (accessing services in the community), наприклад, у банку, поштовій службі або інших установах.

Ці завдання допомагають студентам підготуватися до активної участі в робочому, академічному та суспільному житті, фокусуючись на практичному застосуванні мови.

Оцінювання на основі компетентностей (Competency Based Assessment) працює за такими принципами:

- *орієнтація на виконання* (performance-based): Оцінювання зосереджене на тому, чи може учень успішно виконати конкретні мовні завдання на практиці, а не просто на теоретичних знаннях.
- *підтвердження майстерності* (mastery): Учні прогресують у навчанні лише після того, як продемонструють повне опанування кожної окремої компетенції.
- *безперервний зворотний зв'язок*: Процес включає постійний фідбек, який допомагає учневі вдосконалювати свої навички, доки не буде досягнуто встановленого рівня компетентності.
- *реальність завдань*: Оцінювання перевіряє здатність учня ефективно використовувати мову в ситуаціях реального світу – у повсякденному житті, академічному середовищі або на робочому місці.
- *чіткість та вимірюваність*: Весь процес базується на чітких стандартах та вимірюваних результатах навчання, що робить прогрес учня зрозумілим і задокументованим.

Слід зауважити, що студенти є активними учасниками процесу навчання за компетентнісним підходом навчання іноземної мови. Основні ролі, які передбачаються для студентів, такі:

¹⁹ California Department of Education. ESL – Model Standards for Adult Education Programs. Adult Education Unit, California Department of Education, 1992. Available at: https://www.casas.org/docs/pagecontents/ca_csl_model_standards_i992_-2-.pdf.

– *контролювати своє навчання стосовно цільових компетентностей.* Студентам необхідно розвивати навички самооцінювання, щоб контролювати своє навчання стосовно цілей навчання;

– *розробляти низку стратегій навчання.* Успішне оволодіння цільовими компетентностями залежить від здатності використовувати стратегії для досягнення комунікації. Наприклад, Дж. Рубін визначив сім характеристик «студентів, які добре вивчають іноземну мову», що застосовуються до навчання в умовах компетентнісного підходу:

Студенти охоче та точно здогадуються, їм комфортно в умовах невизначеності.

Студенти мають сильне прагнення до спілкування або навчання через спілкування та готові робити багато, щоб донести своє повідомлення.

Студенти готові звертати увагу на форму, постійно шукаючи закономірності в мові.

Студенти практикуються, а також шукають можливості для практики.

Студенти стежать за власним мовленням та мовленням інших, постійно звертаючи увагу на те, наскільки добре сприймається їхнє мовлення та чи відповідає їхнє виконання стандартам, які вони вивчили.

Студенти звертають увагу на значення, знаючи, що для розуміння повідомлення недостатньо звертати увагу лише на граматику чи поверхневу форму мови.

Студенти мають здатність переносити знання та навички в нові ситуації та готові застосовувати навички, отримані в класі, в позакласних ситуаціях, а отже, бути готовими ризикувати, прагнучи застосувати те, чого вони навчилися²⁰.

Викладачі іноземних мов відіграють активну роль, яка залежатиме від того, якою мірою вчитель переважно впроваджує дизайн курсу за компетентнісним підходом, розроблений іншими, або розробляє курс для певної групи студентів. Отже, викладач – це:

– *аналітик потреб.* Викладачу може знадобитися провести аналіз потреб своїх студентів, і він може вибрати відповідні компетентності на основі потреб студентів;

– *розробник матеріалів та збирач ресурсів матеріалів.* Викладачу потрібно зібрати відповідні матеріали, включаючи технологічно підтримані матеріали, а також розробити матеріали для вирішення конкретних цільових компетентностей;

²⁰ Rubin J. What the good language learner can teach us. *TESOL Quarterly*. 1975. Vol. 9. P. 41–51.

– *оцінювач*. Викладач займається постійним оцінюванням навчання студентів і може потребувати повторного викладання навичок і вмінь, які не були належним чином опановані;

– *коуч*. Від викладача також очікується, що він буде спрямовувати студентів до використання відповідних стратегій навчання та надавати необхідні рекомендації та підтримку для цієї мети.

В умовах вивчення іноземної мови за компетентнісним підходом роль викладача у процесі оцінювання є критично важливою і включає наступні аспекти:

Надання безперервного зворотного зв'язку: викладач забезпечує постійний фідбек, який підтримує вдосконалення навичок і вмінь студента до тих пір, поки не буде досягнуто очікуваного рівня компетентності.

Проектування оцінювання: створення навчальних програм та інструментів оцінювання на основі компетентностей потребує значного часу та професійної експертизи з боку викладачів.

Моніторинг опанування матеріалу: викладач стежить за тим, щоб студенти продемонстрували повне володіння кожною компетентністю, перш ніж вони зможуть перейти до наступного етапу навчання.

Підтримка індивідуального темпу: оцінювання за компетентнісним підходом дозволяє враховувати різні темпи навчання, тому викладач супроводжує кожного студента в його персоналізованому процесі досягнення результатів.

Перевірка практичних результатів: замість традиційного тестування знань, викладач оцінює здатність студента успішно виконувати конкретні мовні завдання, необхідні для реального життя²¹.

Отже, вивчення іноземної мови за компетентнісним підходом суттєво відрізняється від традиційних підходів за кількома ключовими параметрами:

– *об'єкт фокусу*: на відміну від традиційних підходів, які зосереджуються на змісті навчання (що викладається), компетентнісний підхід фокусується на *результатах навчання* (що студент здатний зробити з мовою після завершення вивчення).

– *організація програми*: замість того, щоб будувати навчання навколо вивчення граматики чи словникового запасу, за компетентнісним підходом навчання організоване навколо *чітко визначених компетентностей*, які студенти мають продемонструвати в ситуаціях реального світу.

²¹ Dmitrenko N., Voloshyna O., Melnyk L., Hrebenova V., Mazur I. The Teacher's Role in the Context of Information Society. *IJCSNS International Journal of Computer Science and Network Security*. 2022. Vol. 22(6). P. 187–193. <https://doi.org/10.22937/IJCSNS.2022.22.6.27>

– *темп і прогрес*: у традиційних системах навчання часто обмежене часовими рамками, тоді як у компетентнісному навчання базується на принципі навчання до повного засвоєння. Це означає, що студенти прогресують у власному темпі й повинні продемонструвати майстерність у кожній компетентності, перш ніж переходити до наступної.

– *природа оцінювання*: традиційні методи часто є *орієнтованими на іспити*, тоді як оцінювання за компетентнісним підходом базується на *виконанні практичних завдань* (performance-based). Його метою є перевірка того, чи можуть студенти ефективно використовувати мову в повсякденному житті, академічному або робочому середовищі.

– *практична спрямованість*: компетентнісний підхід готує студентів до безпосередньої участі в роботі та суспільному житті через розвиток прикладних навичок та вмінь, тоді як інші можуть бути більш теоретичними або зосередженими на ізольованих мовних аспектах.

До переваг навчання іноземних мов за компетентнісним підходом відносять те, що таке навчання:

- фокусується на практичних мовних навичках та вміннях необхідних для життя;
- забезпечує чіткі цілі та вимірювані результати;
- підтримує індивідуальний підхід та адаптується до різного темпу навчання;
- підвищує мотивацію студентів, оскільки навчання безпосередньо пов'язане з їхніми реальними потребами;
- сприяє розвитку незалежності та відповідальності студента;
- готує студентів до участі в робочому, академічному та суспільному житті²².

До перспектив впровадження компетентнісного підходу включають:

– *підготовка до реального життя та ринку праці*: впровадження компетентнісного підходу дозволяє зосередитися на тому, що студенти можуть робити з мовою в реальних ситуаціях. Це дає бізнес-спільноті більшу впевненість у тому, що випускники володіють конкретними навичками, вміннями та здібностями, необхідними для продуктивної роботи;

– *гнучкість та персоналізація навчання*: підхід дозволяє студентам прогресувати у власному темпі. Це особливо перспективно для дорослих або тих, хто поєднує навчання з роботою, оскільки вони можуть витратити

²² Dmitrenko N., Petrova A., Podzygun O., Nikolaeva S. Strategies in autonomous learning of professionally oriented English communication. *Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*. 2021. Vol. 9(3). P. 527–540. <https://doi.org/10.22190/JTESAP2103527D>

менше часу на те, що вже знають (через оцінювання попереднього навчання), і більше часу на складніші компетентності;

- *прозорість результатів*: компетентнісний підхід забезпечує чіткі очікування щодо знань, навичок та вмінь, якими мають володіти випускники. Це робить освітній процес зрозумілим як для самих студентів, так і для потенційних роботодавців;

- *економічна ефективність у довгостроковій перспективі*: хоча витрати на запуск програм можуть бути високими, модель може знизити загальні витрати для студентів та держави за рахунок моделей передплати та швидшого завершення навчання;

Отже, компетентнісний підхід у навчанні іноземних мов у закладах вищої освіти забезпечує підготовку конкурентоспроможних фахівців, здатних ефективно використовувати іноземну мову в професійній, академічній та міжкультурній діяльності. Його реалізація передбачає поєднання комунікативної спрямованості, професійної орієнтації, інтеграції цифрових технологій, розвитку автономності студентів і використання інноваційних методів навчання. Це сприяє формуванню комплексної іншомовної комунікативної компетентності, необхідної для успішної діяльності в сучасному глобалізованому суспільстві.

Для ефективного запровадження компетентнісного підходу в іншомовній освіті закладів вищої освіти доцільно дотримуватися таких рекомендацій.

1. *Оновити зміст освітніх програм*. Освітні програми необхідно проектувати на основі компетентностей і результатів навчання відповідно до Стандартів вищої освіти України, Національної рамки кваліфікацій та Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти (CEFR). Зміст дисциплін має бути спрямований на формування іншомовної комунікативної компетентності та професійно значущих умінь.

2. *Забезпечити професійну спрямованість навчання*. Навчання іноземної мови має бути інтегроване з майбутньою професійною діяльністю студентів. Доцільно використовувати автентичні професійні тексти, кейси, проекти, моделювання професійних ситуацій, академічне письмо, презентації та ділове спілкування іноземною мовою.

3. *Використовувати комунікативні та діяльнісні методи навчання*. Перевагу слід надавати методам, що забезпечують активну мовленнєву діяльність студентів:

- комунікативному навчанню;
- навчанню на основі виконання завдань (TBLT);
- проблемно-орієнтованому навчанню (PBL);
- проєктному навчанню;

- CLIL;
- кооперативному навчанню;
- рольовим і діловим іграм.

4. *Впроваджувати студентоцентроване навчання.* Необхідно створювати умови, за яких студент виступає активним учасником освітнього процесу, бере участь у виборі навчальних стратегій, здійснює самооцінювання, рефлексію та несе відповідальність за власний професійний розвиток.

5. *Розвивати міжкультурну компетентність.* Навчання іноземної мови повинно сприяти формуванню готовності до міжкультурної взаємодії через ознайомлення з культурними особливостями різних країн, розвиток толерантності, культурної чутливості та навичок ефективної міжнародної комунікації.

6. *Активно інтегрувати цифрові технології та штучний інтелект.* Доцільно використовувати сучасні цифрові інструменти (LMS, інтерактивні платформи, електронні корпуси, мультимедійні ресурси) та ШІ-сервіси (ChatGPT, Grammarly, Copilot, Claude, Canva AI тощо) для персоналізації навчання, розвитку автономності студентів і вдосконалення мовленнєвих навичок та вмінь.

7. *Використовувати автентичні навчальні матеріали.* Освітній процес варто будувати на основі сучасних автентичних текстів, відео, подкастів, наукових статей, професійної документації та цифрових ресурсів, що відображають реальні комунікативні ситуації.

8. *Запроваджувати компетентнісне оцінювання.* Оцінювання повинно бути спрямоване на визначення рівня сформованості компетентностей, а не лише перевірку знань. Доцільно застосовувати:

- формувальне оцінювання;
- портфоліо;
- проєктні роботи;
- самооцінювання та взаємооцінювання;
- рубрики оцінювання відповідно до дескрипторів CEFR.

9. *Підвищувати професійну компетентність викладачів.* Важливо забезпечити безперервний професійний розвиток викладачів шляхом участі у міжнародних проєктах, програмах академічної мобільності, тренінгах, вебінарах та курсах з інноваційних методик викладання, цифрової педагогіки й використання штучного інтелекту в освіті.

10. *Розвивати автономність студентів.* Необхідно формувати навички самостійного навчання, критичного мислення, самоорганізації та рефлексії, мотивуючи студентів до безперервного вдосконалення іншомовної комунікативної компетентності.

11. *Інтегрувати іншомовне навчання з дослідницькою діяльністю.* Доцільно залучати студентів до підготовки наукових публікацій, участі в міжнародних конференціях, академічних дискусіях, програмах міжнародного співробітництва та проєктній діяльності іноземною мовою.

12. *Забезпечити сталість упровадження компетентнісного підходу.* Рекомендується регулярно здійснювати моніторинг результатів навчання, оновлювати навчальні програми відповідно до сучасних міжнародних тенденцій, враховувати потреби ринку праці та активно співпрацювати з роботодавцями й міжнародними партнерами.

Ефективне впровадження компетентнісного підходу в іншомовній освіті потребує комплексних змін у змісті, методах, формах організації та оцінюванні навчання. Його реалізація сприятиме формуванню конкурентоспроможних фахівців, які володіють іншомовною комунікативною компетентністю, здатні до професійної діяльності в міжнародному середовищі, критичного мислення, міжкультурної взаємодії та безперервного професійного розвитку. Особливого значення набуває інтеграція цифрових технологій і штучного інтелекту, що відкриває нові можливості для персоналізації навчання, підвищення його ефективності та підготовки здобувачів освіти до викликів сучасного глобалізованого світу.

ВИСНОВКИ

Реалізація компетентнісного підходу в закладах вищої освіти передбачає оновлення змісту освітніх програм, широке використання комунікативних, діяльнісних та інтерактивних методів навчання, інтеграцію цифрових технологій і засобів штучного інтелекту, а також застосування сучасних підходів до оцінювання результатів навчання відповідно до дескрипторів Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти (CEFR). Особливого значення набуває професійна спрямованість іншомовної підготовки, яка забезпечує готовність майбутніх фахівців до ефективної діяльності в міжнародному академічному та професійному середовищі.

Водночас, упровадження компетентнісного підходу супроводжується низкою викликів, серед яких недостатня методична готовність викладачів, обмеженість матеріально-технічних ресурсів, складність оцінювання компетентностей, необхідність інтеграції цифрових технологій і штучного інтелекту, а також потреба у вдосконаленні освітніх програм відповідно до сучасних вимог ринку праці та міжнародних стандартів.

Подолання зазначених труднощів можливе за умови комплексної модернізації іншомовної освіти, що передбачає підвищення кваліфікації викладачів, оновлення навчально-методичного забезпечення, розвиток

цифрової інфраструктури, активне використання інноваційних педагогічних технологій, міжнародне співробітництво та впровадження принципів студентоцентрованого навчання.

Таким чином, компетентнісний підхід сприяє підготовці конкурентоспроможних, мобільних і відповідальних фахівців, здатних до ефективної іншомовної комунікації, професійного саморозвитку та успішної діяльності в умовах глобалізації й цифрової трансформації суспільства. Його подальший розвиток доцільно пов'язувати з інтеграцією концепцій Education 4.0, використанням можливостей штучного інтелекту, розвитком цифрової, міжкультурної та медіаграмотності, а також упровадженням персоналізованого навчання, що забезпечить відповідність іншомовної освіти сучасним європейським і світовим тенденціям.

АНОТАЦІЯ

У роботі розглянуто теоретичні засади компетентнісного підходу як провідної методології сучасної іншомовної освіти та проаналізовано особливості його впровадження у закладах вищої освіти. Висвітлено зарубіжний досвід становлення компетентнісної освіти, розкрито її основні принципи, переваги та обмеження у процесі навчання іноземних мов. Охарактеризовано ключові компетентності, що формуються у здобувачів освіти, зокрема іншомовну комунікативну, міжкультурну, цифрову, соціальну та професійну компетентності. Проаналізовано сучасні педагогічні технології та методи навчання, які забезпечують ефективну реалізацію компетентнісного підходу, зокрема комунікативне, проєктне, проблемно-орієнтоване та інтегроване навчання, а також використання цифрових технологій і засобів штучного інтелекту. Визначено особливості оцінювання результатів навчання на основі компетентностей відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти (CEFR). Окрему увагу приділено труднощам упровадження компетентнісного підходу та окреслено практичні рекомендації щодо їх подолання. Обґрунтовано, що компетентнісний підхід сприяє формуванню конкурентоспроможних фахівців, готових до ефективної професійної, академічної та міжкультурної комунікації в умовах глобалізації й цифрової трансформації освіти. Зроблено висновок, що подальший розвиток іншомовної освіти пов'язаний із широким упровадженням інноваційних педагогічних технологій, персоналізованого навчання та засобів штучного інтелекту, що забезпечує підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців.

Літєратура

1. Auerbach E. R. Competency-based ESL: one step forward or two steps back? *TESOL Quarterly*. 1986. Vol. 20(3). P. 411–30.
2. California Department of Education. ESL – Model Standards for Adult Education Programs. Adult Education Unit, California Department of Education, 1992. Available at: https://www.casas.org/docs/pagecontents/ca_csl_model_standards_i992_-2-.pdf.
3. Cook V. J. Teaching English as a foreign language in Europe. In E. Hinkel (ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, Vol. II. New York: Routledge, 2011. P. 140–154.
4. DeKeyser R. Practice in Applied Linguistics: Perspectives from Applied Linguistics. New York: Cambridge University Press, 2007.
5. Dmitrenko N., Petrova A., Podzygun O., Nikolaeva S. Strategies in autonomous learning of professionally oriented English communication. *Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*. 2021. Vol. 9(3). P. 527–540. <https://doi.org/10.22190/JTESAP2103527D>
6. Dmitrenko N., Voloshyna O., Melnyk L., Hrebenova V., Mazur I. The Teacher's Role in the Context of Information Society. *IJCSNS International Journal of Computer Science and Network Security*. 2022. Vol. 22(6). P. 187–193. <https://doi.org/10.22937/IJCSNS.2022.22.6.27>
7. Docking R. Competency-based curricula – the big picture. *Prospect*. 1994. Vol. 9(2). P. 8–17.
8. Figueras N. The impact of the CEER. *ELT Journal*. 2012. Vol. 66(4). P. 477–86.
9. Findlay C. A., Nathan L. Functional language objectives in a competency-based curriculum. *TESOL Quarterly*. 1980. Vol. 14(2). P. 221–32.
10. Leung, C. Outcomes-based language teaching. In A. Burns and J. C. Richards (eds.), *The Cambridge Guide to Pedagogy and Practice in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press, 2012. P. 161–79.
11. Mendenhall R. What is Competency-Based Education [blog post]. *Huffington Post*, 2012. Available at: http://www.huffingtonpost.com/dr-robert-mendenhall/competency-based-learning-_b_1855374.
12. Richards J. C., Rodgers T. S. Approaches and methods in language teaching (3rd ed.). Cambridge University Press, 2014. P. 150–170.
13. Rubin J. What the good language learner can teach us. *TESOL Quarterly*. 1975. Vol. 9. P. 41–51.
14. Schenck E. A. A Guide to Identifying High School Graduation Competencies. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory, 1978.

15. Wiggins G., McTighe J. Understanding by Design: A Framework for Effecting Curricular Development and Assessment. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2006.

16. Дмитренко Н. Є. Автономне навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування майбутніх учителів математики [монографія]. Вінниця : ТОВ «ТВОРИ», 2020. 504 с. <https://dspace.vspu.edu.ua/items/ea303de6-51a8-4e6e-99f1-1040c1da4cb6>

17. Николаева С. Ю. Сучасні підходи до реалізації міжкультурної іншомовної освіти. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2018. № VI (66). Вип. 162. С. 31–36.

Information about the author:

Dmitrenko Natalia,

Doctor of Pedagogical Sciences,

Professor at the Department of Foreign Languages,

Vinnitsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University

32, Ostrozkoho Street, Vinnitsia, Ukraine

**DEVELOPING ENGLISH WRITING SKILLS OF SENIOR
SECONDARY SCHOOL STUDENTS THROUGH
THE USE OF AN ELECTRONIC LANGUAGE PORTFOLIO**

Dokashenko Tetiana

DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-712-3-2-5>

INTRODUCTION

Ukraine's integration into the European educational area, combined with the growing need for communication and cooperation among countries and people representing different languages and cultural traditions, has necessitated substantial changes in approaches to English language teaching, as well as the modernization of its content and learning objectives. Contemporary society requires individuals who are capable of effective communication in a foreign language. Accordingly, new foreign language curricula have been developed in Ukraine with the primary aim of fostering foreign language communicative competence, which encompasses linguistic, speech, sociocultural, and learning-strategic competences. Within this framework, the development of English writing skills as an independent component of foreign language communicative competence has become particularly significant. These developments underscore the need for further research into effective approaches to teaching English writing and thus determine the relevance of the present study.

According to the national curriculum requirements, senior secondary school students' English writing should be not only grammatically accurate but also stylistically appropriate, reflecting the characteristics of the communicative situation. Consequently, insufficient attention is paid to ensuring that learners' written production conforms to the discourse conventions and communicative norms characteristic of native speakers in specific communicative contexts.

A variety of instructional technologies may be employed to develop English writing skills. One of the most promising approaches is the language portfolio.

The language portfolio as a technology for foreign language learning has been extensively investigated by both Ukrainian and international scholars,

including O. Bihych, O. Karpiuk, S. Nikolaieva, I. Zadorozhna, N. Yahelska, D. Little, Barrett H. C. and others. These researchers consistently emphasize its effectiveness and educational value at all stages of foreign language learning.

The rationale for using the language portfolio in developing English writing skills lies in its function as an effective reflective tool for foreign language learning. Reflection is widely recognized as one of the fundamental principles underlying the development of writing competence. At the same time, both researchers and classroom practitioners acknowledge that the application of language portfolio technology specifically to the development of English writing skills requires further investigation. In particular, the questionnaire survey conducted for this study revealed that senior students attending schools with advanced foreign language instruction possess limited awareness of the language portfolio concept and its practical implementation. Only 20% of the respondents reported keeping samples of their written work, while merely 5% maintained a dedicated portfolio folder with systematically organized sections.

The considerations outlined above determine the relevance and timeliness of the present study.

The object of the study is the development of English writing skills through the use of language portfolio technology among Grade 10 students attending schools with advanced foreign language instruction.

1. The objectives and content of teaching English writing to grade 10 students in schools with advanced foreign language instruction

In contemporary foreign language teaching methodology, a distinction is commonly made between mechanics in writing and writing skills, although some scholars employ the broader term writing to encompass both concepts, distinguishing between its narrow and broad interpretations¹. This distinction reflects the dual nature of the writing process, which consists of two interrelated phases: the production of words through the use of letters and the creation of written messages composed of words, phrases, and sentences.

The first phase involves the development of graphic, handwriting, and spelling skills, collectively referred to as writing mechanics. Writing mechanics comprise the set of skills required to use the graphic and orthographic systems of a foreign language accurately.

¹ Hyland K. *Second Language Writing* (2nd ed.). Cambridge University Press, 2019. 295 p.

The second phase requires learners to develop writing skills, that is, the ability to express ideas effectively in written form². Writing skills may therefore be defined as a set of abilities that enable learners to communicate their thoughts accurately and appropriately in writing³. It is this aspect of writing that constitutes the focus of the present study.

Accordingly, the term writing skills is used throughout this chapter instead of the broader term writing. This choice serves two purposes. First, it clearly distinguishes writing skills, which constitute the subject of the present research, from writing mechanics. Second, it emphasizes that the technical aspects of writing should be viewed as a means of achieving communicative competence rather than as an end in themselves.

An examination of the objectives and content of developing writing skills among Grade 10 students in schools with advanced foreign language instruction requires consideration of the overarching goal of foreign language education at the upper secondary level.

According to the national curriculum, the primary objective of foreign language instruction is the development of learners' foreign language communicative competence⁴.

Foreign language communicative competence is defined as an individual's ability and readiness to communicate successfully by using a foreign language across all modes of language activity, to achieve mutual understanding and interaction with speakers of the target language, and to do so in accordance with accepted linguistic norms and cultural conventions in both direct and mediated communication. It comprises four interrelated components: linguistic competence, communicative language competence, sociocultural competence, and learning-strategic competence⁵.

The present study focuses specifically on competence in writing, which constitutes an integral component of foreign language communicative language competence.

² Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних та лінгвістичних університетів / [О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін.]; за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. К.: Ленвіт, 2013. С. 206.

³ Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних та лінгвістичних університетів / [О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін.]; за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. К.: Ленвіт, 2013. С. 210.

⁴ Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Англійська мова 10–11 класи. Профільний рівень. 2017. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/2018-2019/inozemni-movi-10-11-19.09.2017.pdf> (дата звернення 15.07.2026)

⁵ Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних та лінгвістичних університетів / [О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін.]; за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. К.: Ленвіт, 2013. С. 42.

Foreign language communicative language competence refers to learners' ability to formulate and express ideas in a foreign language and to employ these abilities effectively in both language comprehension and language production.

In turn, writing competence may be defined as the ability to produce written texts in a foreign language in accordance with the proficiency level specified by the curriculum⁶.

Writing competence includes the following components:

- knowledge of the organizational and structural features of the written genres prescribed by the curriculum, including argumentative essays, letters, summaries, abstracts, biographies, and other types of written texts;
- knowledge of the linguistic and discourse resources required for writing, including language patterns, formulaic expressions, and conventional text structures;
- the ability to produce written texts in a foreign language in accordance with the curriculum requirements;
- the ability and willingness to apply foreign language writing skills effectively in communicative situations⁷.

The structural components of writing competence are discussed in greater detail below.

The knowledge underlying writing competence may also be classified into declarative and procedural knowledge.

Declarative knowledge includes linguistic knowledge (i.e., knowledge of spelling and syntactic rules, lexical items, grammatical structures characteristic of written discourse, and the stylistic features of different text types and genres), cultural and sociocultural background knowledge, as well as knowledge of compensatory strategies used in foreign language writing.

Procedural knowledge, in turn, encompasses knowledge of the socioculturally accepted conventions governing the organization of different types of written texts, including their linguistic, discourse, and formatting features. It also includes knowledge of how to plan, produce, revise, and refine written texts of various genres, as well as how to employ compensatory strategies when necessary. Examples of procedural knowledge include knowing how to express feelings, needs, and intentions; describe people, objects, or events; construct arguments and provide supporting evidence; present ideas logically and

⁶ Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних та лінгвістичних університетів / [О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін.]; за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. К.: Ленвіт, 2013. С. 206.

⁷ Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume. Strasbourg: Council of Europe Publishing. URL: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> (дата звернення 16.07.2026)

coherently by selecting appropriate linguistic resources; organize information in personal and formal correspondence and other written documents; summarize the content and meaning of source texts; and reformulate ideas using simpler linguistic means when required⁸.

The development of writing competence also requires the acquisition of a range of specialized writing skills. These include the ability to identify the main idea of a text; organize, condense, or expand textual information; transform information from one mode of communication into another; construct sentences and texts according to the conventions of written rather than spoken discourse; ensure textual coherence, cohesion, completeness, and audience awareness; select stylistic features appropriate to the intended genre and communicative purpose; organize texts according to the compositional conventions of specific genres (e.g., introduction, body, and conclusion); format written texts and documents in accordance with the conventions of the target-language culture; and summarize the content and meaning of source texts accurately and concisely⁹.

An equally important component of writing competence is a set of communicative abilities that support successful written interaction. These include learners' intrinsic motivation and willingness to participate in written communication and produce texts belonging to different genres; the ability to anticipate the needs, expectations, and perspectives of prospective readers in accordance with the writer's communicative intentions; the ability to predict readers' likely responses to a written text; and the ability to make conscious and informed decisions regarding both content and linguistic form, repeatedly revising and refining a text in order to achieve the intended communicative effect.

Thus, the ultimate goal of teaching writing is to develop learners' ability to express, organize, and communicate their ideas effectively in written form for a variety of communicative purposes and audiences¹⁰.

The objectives of developing writing competence are specified in the national curriculum according to the different stages of schooling.

By the end of the academic year, Grade 10 students are expected to be able to:

1) write a short composition on a given topic; 2) produce essays, personal and formal letters, reports, and other written texts representing different functional

⁸ Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних та лінгвістичних університетів / [О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін.]; за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. К.: Ленвіт, 2013. С. 392.

⁹ Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних та лінгвістичних університетів / [О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін.]; за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. К.: Ленвіт, 2013. С. 390.

¹⁰ Nation J.M. Teaching ESL/EFL Reading and Writing (3rd edition). Routledge. 2026. P. 113–116.

styles; 3) summarize, in written form, the content of a text that has been read or listened to; 4) complete application forms and questionnaires; 5) prepare written outlines and plans; 6) take notes for personal use; 7) write narrative or descriptive letters expressing their impressions, opinions, and attitudes towards people, events, objects, phenomena, and facts.

The required length of a written composition is at least 18 sentences.

The communicative domains within which situational communication is developed remain the same as at the lower secondary level – personal, public, and educational – although the range of topics is considerably expanded for Grade 10 students.

Personal domain

- I, My Family and Friends: personality; relationships with friends; mutual support; a day in one's life; conflict resolution;
- Leisure and Sport: health and sport; competitions; the role of sport in people's lives;
- Food: British and Ukrainian cuisine; healthy eating.
- Public domain
- Nature and Weather: natural disasters; environmental pollution; nature conservation; the influence of weather on people's health and mood;
- Painting: famous artists and their masterpieces; galleries and museums; Ukrainian artists;
- Science and Technological Progress: modern means of communication and information; the impact of scientific development on society; technologies.
- Educational domain
- School Life: education in Ukraine and abroad; jobs and professions¹¹.

In Grade 10, learners continue systematic and progressively more sophisticated work with authentic instructional materials, which provide the basis for developing communicative competence in accordance with accepted target-language norms^{12,13}. Unlike the lower secondary stage, where emphasis is placed primarily on grammatical accuracy, upper secondary foreign language instruction extends the concept of language norm to include not only conformity to the grammatical system of the language but also adherence to its usage conventions, that is, the discourse and stylistic norms characteristic of native speakers. Consequently, in addition to mastering the so-called neutral style,

¹¹ Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Англійська мова 10–11 класи. Профільний рівень. 2017. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/2018-2019/inozemni-movi-10-11-19.09.2017.pdf> (дата звернення 15.07.2026)

¹² Richards J. Approaches and methods in Language teaching. Cambridge university press, 2001. 169 p.

¹³ Willis J. Teaching English through English. Longman, 1996. 176 p.

learners begin to distinguish between and appropriately employ colloquial literary and formal written styles.

Accordingly, students are expected to use features of informal written discourse when producing personal letters, notes to relatives or friends, diary entries, and similar texts. Typical examples include forms of address and informal lexical items such as *my dear, honey, mum, dad, and cool*.

Conversely, students should be able to recognize and appropriately employ the conventions of formal written discourse when producing texts such as formal letters, articles, reports, application forms, biographies, autobiographies, essays, and written reports. Typical examples include expressions such as *Dear Sir or Madam, Dear Major, I am concerned..., and I am writing to inform you that....*

It should also be emphasized that writing serves not only as a learning objective but also as an effective means of developing communicative language, sociocultural, and learning-strategic competences. One of the most common objectives of teaching writing, for example, is enabling students to write letters to international pen pals. This objective is justified on several grounds: (a) letter writing has clear practical value for intercultural communication; (b) correspondence with peers from other countries promotes intercultural awareness by encouraging learners to compare lifestyles, values, and patterns of verbal and non-verbal behaviour; (c) personal letters are generally less demanding than many other written genres; and (d) letter writing can be incorporated into virtually any thematic unit. These factors make letter writing not only an instructional objective in itself but also an effective pedagogical tool for developing other components of learners' communicative competence¹⁴.

Since communicative competences are developed in an integrated manner, the teaching of writing should always take into account the development of other components of foreign language communicative competence.

With regard to grammatical competence, Grade 10 students consolidate their knowledge of the Past and Future tense systems and extend it through the study of the Present, Past, and Perfect Continuous forms, the structures *will* and *be going to*, the patterns *used to* and *would*, as well as conditional sentences¹⁵.

The lexical content of the Grade 10 curriculum covers topics related to personal qualities, interpersonal relationships, sporting events, sports and leisure equipment, genres of painting, computer hardware and basic computer operations, educational institutions, and contemporary occupations.

¹⁴ Byrne D. Teaching Writing Skills. Longman, 1991. Pp. 83–103.

¹⁵ Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Англійська мова 10–11 класи. Профільний рівень. 2017. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/2018-2019/inozemni-movi-10-11-19.09.2017.pdf> (дата звернення 15.07.2026)

The role of sociocultural competence in the development of English writing skills deserves particular attention. Producing written genres such as letters, articles, and essays is impossible without an appropriate command of sociocultural knowledge and conventions¹⁶¹⁷. For Grade 10 students, sociocultural competence encompasses knowledge of everyday life, living conditions, interpersonal relationships, values, ideals, behavioural norms, social conventions, ritual behaviour, and culturally appropriate patterns of interaction. It also includes the ability to relate one's own culture to the target culture, select appropriate strategies for intercultural communication, observe conventions governing conversational openings and politeness, interpret culturally embedded expressions such as proverbs and sayings, and apply cultural knowledge to achieve mutual understanding between representatives of different cultures¹⁸.

The development of learning-strategic competence is another important objective of upper secondary foreign language education. This competence should be fostered in an integrated manner alongside all other components of communicative competence, including writing competence. According to the curriculum, Grade 10 instruction places increased emphasis on learner autonomy, expands the range of learning activities, presents communicative situations that approximate authentic real-life communication, and actively incorporates contemporary pedagogical approaches and educational technologies¹⁹. One such technology is the language portfolio.

The following task illustrates how writing competence and learning-strategic competence may be developed simultaneously:

Imagine that you are a journalist applying for a job. To strengthen your professional portfolio, write an article about environmental pollution in your country. Before writing, identify ten steps that should be followed to produce an effective article.

Thus, the development of English writing competence should be integrated with the development of communicative language competence, linguistic competence (including grammatical, lexical, and phonological components), sociocultural competence, and learning-strategic competence among Grade 10 students.

¹⁶ Evans V. Successful writing. Express Publishing. URL: <https://www.hasanboy.uz/wp-content/uploads/2017/11/Successful-writing-intermediate.pdf> (дата звернення 16.07.2026)

¹⁷ Sovis K. Teaching the writing Methods course. Western Michigan University, 2014. 173 p.

¹⁸ Byram M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Multilingual Matters (Revisited). 2020. URL: <https://books.google.com.ua/books?id=0vfq8JJWhTsC&printsec=frontcover&hl=ru#v=onepage&q&f=false> (дата звернення 16.07.2026)

¹⁹ Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume. Strasbourg: Council of Europe Publishing. URL: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> (дата звернення 16.07.2026)

2. The electronic language portfolio as a pedagogical technology for developing english writing skills in grade 10 students

As noted above, writing is an essential component of learners' foreign language communicative competence. Consequently, there is a growing need for effective pedagogical technologies that ensure high-quality development of English writing competence among upper secondary school students.

One such technology is the language portfolio. The Council of Europe strongly recommends the implementation of the European Language Portfolio (ELP) within language education at all educational levels, as it promotes learner autonomy, self-assessment, lifelong language learning, and the development of plurilingual and intercultural competence.

According to the Council of Europe, the **European Language Portfolio** is designed to document language learning experiences, promote learner autonomy, facilitate self-assessment, and encourage lifelong language learning²⁰.

Over the past three decades, several classifications of language portfolios have been proposed, reflecting different educational purposes, learning contexts, and approaches to language assessment. Although the specific terminology varies across studies, most researchers distinguish portfolio types according to their primary pedagogical function rather than their format or target population.

One of the most widely recognized classifications differentiates between the following types of language portfolios.

Assessment Portfolio (Self-Assessment Language Portfolio). This type is primarily designed to document learners' language proficiency and to support both formative and summative assessment. It enables learners to evaluate their language abilities using explicit descriptors, monitor their progress over time, and demonstrate their achievements to teachers or other stakeholders. Self-assessment is typically based on the proficiency levels and "can-do" descriptors of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)²¹.

Learning Portfolio (Language Learning Portfolio). The principal purpose of this portfolio is to facilitate the language learning process rather than merely document its outcomes. It encourages learner autonomy, reflection, goal setting, planning, and continuous monitoring of progress. Learning portfolios usually

²⁰ Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume. Strasbourg: Council of Europe Publishing. URL: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> (дата звернення 18.07.2026)

²¹ Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume. Strasbourg: Council of Europe Publishing. URL: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> (дата звернення 18.07.2026)

contain learning goals, reflective journals, self-assessment checklists, drafts of written work, teacher feedback, and evidence of language development²².

Showcase Portfolio (Presentation or Showcase Portfolio). This portfolio is intended to demonstrate learners' best work and achievements. Rather than documenting the entire learning process, it includes carefully selected examples that illustrate the highest level of performance attained by the learner. Showcase portfolios are frequently used for exhibitions, competitions, academic admission, or employment purposes²³.

Working (Developmental) Portfolio. A working portfolio documents the learning process itself by collecting materials produced at different stages of development. It commonly includes initial drafts, revised versions, teacher comments, peer feedback, and reflective notes, thereby providing evidence of learners' progress over time and supporting formative assessment²⁴.

Researchers also distinguish **skill-specific portfolios**, which focus on the development of a particular language skill. Examples include **Writing Portfolios, Reading Portfolios, Listening Portfolios, Speaking Portfolios, and Integrated Skills Portfolios**. These portfolios contain tasks, self-assessment instruments, and learning evidence related to a specific area of communicative²⁵.

Considering the objectives of the present study, the most appropriate model is a Writing Portfolio designed as a Learning Portfolio. Such a portfolio emphasizes learner autonomy, continuous reflection, formative assessment, and the gradual development of English writing through systematic collection, revision, and evaluation of learners' written texts.

Besides their educational purpose, language portfolios may also be classified according to their **mode of implementation into paper-based language portfolios and electronic language portfolios (e-portfolios)**. Although both formats pursue the same educational objectives, they differ considerably in their technological affordances and pedagogical potential²⁶.

²² Little D. The Common European Framework and the European Language Portfolio: Involving learners and their judgements in the assessment process. *Language Testing*. P. 321–336. URL: <https://psycnet.apa.org/record/2005-07412-005> (дата звернення 18.07.2026)

²³ Barrett H. C. Researching Electronic Portfolios and Learner Engagement: The REFLECT Initiative. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. № 50(6). P. 436–449. URL: <http://dianeastuin.myweb.usf.edu/eportfolio/readings/barrett.pdf> (дата звернення 18.07.2026)

²⁴ Paulson F. L., Paulson P. R., Meyer C. A. What Makes a Portfolio a Portfolio? *Educational Leadership*. №48(5) P. 60–63. URL: https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/journals/ed_lead/el_199102_paulson.pdf (дата звернення 18.07.2026)

²⁵ Little D. The Common European Framework and the European Language Portfolio: Involving learners and their judgements in the assessment process. *Language Testing*. P. 321–336. URL: <https://psycnet.apa.org/record/2005-07412-005> (дата звернення 18.07.2026)

²⁶ Barrett H. C. Balancing the Two Faces of ePortfolios. *Educação, Formação & Tecnologias*. 2011. № 4(1). P. 6–14.

A **traditional Language Portfolio** is typically organized as a printed collection of learners' works, including writing samples, self-assessment checklists, certificates, teacher feedback, and reflective records. Its primary purpose is to document language learning achievements, encourage learner reflection, and support formative assessment within the framework of learner-centred instruction²⁷.

An **Electronic Language Portfolio (e-Portfolio)**, by contrast, represents a digital learning environment rather than merely a digitized version of the traditional portfolio. It enables learners not only to collect and organize evidence of their language development but also to create, revise, share, and present multimodal learning products in a dynamic online environment. Consequently, the e-portfolio substantially extends the pedagogical functions of the traditional portfolio by integrating digital technologies into language learning and assessment^{28,29}.

The principal differences between the two portfolio formats are summarized in Table 1.

Despite these differences, both traditional and electronic language portfolios pursue the same fundamental pedagogical objectives. They facilitate the documentation of learning achievements, promote learner autonomy, foster reflective practice and self-assessment, and provide evidence of the development of learners' foreign language communicative competence³⁰.

Compared with the traditional portfolio, the electronic language portfolio offers several additional pedagogical advantages. It supports continuous collection and systematic organization of learning evidence; enables multimodal representation of learning outcomes through text, audio, video, graphics, and other digital media; facilitates timely formative assessment and feedback; promotes the development of learners' digital competence; encourages both self-assessment and peer assessment; supports synchronous and asynchronous interaction between teachers and learners; and enhances learner motivation

²⁷ Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume. Strasbourg: Council of Europe Publishing. URL: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> (дата звернення 18.07.2026)

²⁸ Barrett H. C. Balancing the Two Faces of ePortfolios. Educação, Formação & Tecnologias. 2011. № 4(1). P. 6–14.

²⁹ Cambridge D., Cambridge B., Yancey, K. B. (Eds.). Electronic Portfolios 2.0: Emergent Research on Implementation and Impact. Stylus Publishing. URL: <https://www.taylorfrancis.com/books/edit/10.4324/9781003444428/electronic-portfolios-2-0-kathleen-blake-yancey-darren-cambridge-barbara-cambridge> (дата звернення 18.07.2026)

³⁰ Cambridge D., Cambridge B., Yancey, K. B. (Eds.). Electronic Portfolios 2.0: Emergent Research on Implementation and Impact. Stylus Publishing. URL: <https://www.taylorfrancis.com/books/edit/10.4324/9781003444428/electronic-portfolios-2-0-kathleen-blake-yancey-darren-cambridge-barbara-cambridge> (дата звернення 18.07.2026)

Table 1

The principal differences between the two portfolio formats

Criterion	Traditional Language Portfolio	Electronic Language Portfolio
Format	Printed folder containing paper-based materials	Digital learning environment (e.g., Moodle, Google Classroom, Mahara, Microsoft OneNote, Google Sites, LMS platforms)
Storage of learning evidence	Printed written assignments	Written texts, presentations, audio recordings, videos, infographics, digital projects, hyperlinks
Updating materials	Requires replacement or reprinting of documents	Continuous editing, revision, and expansion of materials
Feedback	Primarily provided by the teacher	Teacher, peer, and self-feedback through online comments and collaborative tools
Self-assessment	Paper-based questionnaires and checklists	Interactive self-assessment forms, digital rubrics, and online progress monitoring
Reflection	Written reflective notes	Written, audio, video, or blog-based reflection
Collaboration	Limited opportunities	Collaborative writing, peer review, shared documents, and group projects
Progress monitoring	Manual review of portfolio contents	Chronological tracking of revisions, learning analytics, and digital progress records
Accessibility	Available only in its physical location	Accessible anytime and anywhere via the Internet
Authentic learning products	Primarily written assignments	Blogs, websites, podcasts, digital presentations, e-mails, multimedia projects, and other authentic digital products

through the meaningful integration of digital technologies into the language learning process³¹.

From the perspective of developing English writing competence, the distinction between these two portfolio formats is particularly significant. While the traditional language portfolio primarily serves as a repository for documenting and assessing written work, the electronic language portfolio functions as an interactive digital learning environment that integrates the entire writing process, including planning, drafting, revising, editing, reflection, formative assessment, collaboration, and documentation of learners' individual progress.

³¹ Barrett H. C. Balancing the Two Faces of ePortfolios. Educação, Formação & Tecnologias. 2011. № 4(1). P. 6–14.

The rapid digitalization of education and the growing integration of digital technologies into language teaching have considerably expanded the role of electronic learning environments. In Ukraine, the transition to distance and blended learning during the ongoing war has further reinforced the need for digital pedagogical tools. Consequently, electronic language portfolios have become an increasingly important means of supporting the development of English writing competence, formative assessment, learner reflection, and autonomous learning.

For these reasons, contemporary research increasingly regards the electronic language portfolio not merely as a digital version of the traditional portfolio but as an independent pedagogical technology that combines the principles of portfolio-based assessment, digital learning, self-regulated learning, and learner autonomy.

Within the framework of the present study, an **Electronic English Writing Portfolio** is understood as a digital pedagogical technology for organizing the teaching and learning of English writing. It provides a structured environment for collecting and documenting learners' written work, promotes continuous self-assessment, self-monitoring, reflection, and revision, and supports the systematic development of learners' ability to produce written texts for a variety of communicative purposes.

The Electronic English Writing Portfolio developed for the purposes of this study follows the traditional structure of the European Language Portfolio (ELP) and consists of three main sections:

- Language Passport;
- Language Biography;
- Dossier³².

Each section of the portfolio is described below.

The **Language Passport** provides a concise profile of the learner's linguistic background and current level of English writing competence. It includes:

- a learner's photograph;
- personal information;
- languages used in the family environment;
- educational institution;
- foreign languages studied at school;
- foreign languages studied independently;
- information concerning the learner's English writing competence, including:

³² Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume. Strasbourg: Council of Europe Publishing. URL: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> (дата звернення 18.07.2026)

- previous experience of using English for written communication;
- a self-assessment section;
- a teacher assessment section³³.

To enhance clarity, consistency, and ease of use, the information contained in each subsection is organized in tabular form. This facilitates both systematic documentation of learners' progress and regular comparison of self-assessment with teacher assessment throughout the learning process.

The first component, Experience in Using English Writing, provides a concise overview of the learner's documented experience of using written English in authentic communicative contexts, such as participation in competitions, educational projects, student conferences, official correspondence, exchange programmes, and professional or business communication. This section presents a chronological record of these experiences without further evaluation.

The Self-Assessment component enables learners to evaluate their own level of English writing competence using the proficiency descriptors of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) developed by the Council of Europe. It consists of two elements: (1) a self-assessment scale and (2) a self-assessment record³⁴.

As the portfolio is intended for Grade 10 students attending specialized foreign language schools, self-assessment begins from CEFR level A2, since learners at this stage are expected to have already surpassed the basic A1 level³⁵.

The self-assessment scale contains global descriptors of English writing proficiency for each CEFR level and serves as the basis for learners' evaluation of their overall writing competence.

The self-assessment record summarizes learners' self-evaluation by documenting the proficiency level they consider themselves to have achieved.

The third component of the Language Passport is the Teacher Assessment section, which complements learners' self-assessment by providing an external evaluation of their writing competence, thereby increasing the reliability and objectivity of the assessment process³⁶.

³³ Ягельська Н. В. Методика організації самостійної роботи студентів з англійської мови з використанням професійного мовного портфеля: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання: германські мови». Київ, 2005. 23 с.

³⁴ Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume. Strasbourg: Council of Europe Publishing. URL: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> (дата звернення 18.07.2026)

³⁵ Беженар І. В. Технологія використання мовного портфеля у процесі навчання майбутніх філологів англійського писемного мовлення. *Іноземні мови*. 2006. № 1. С. 45–50.

³⁶ Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume. Strasbourg: Council of Europe Publishing. URL: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> (дата звернення 18.07.2026)

The second section of the portfolio, the **Language Biography**, focuses specifically on the development of learners' English writing competence. It documents learners' individual experiences of learning and using English writing and encourages systematic reflection on their learning progress. Unlike the Language Passport, which provides a summary of current proficiency, the Language Biography emphasizes the learning process itself and promotes learner autonomy through continuous goal setting, self-assessment, and reflection.

Within the framework of the proposed portfolio model, the Language Biography comprises three components:

My English Writing Learning Biography, which records learners' previous experiences of learning and using English writing both inside and outside the classroom;

Self-Assessment Checklists, based on the descriptors of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), which enable learners to monitor the gradual development of specific writing skills;

My Learning Goals, where learners identify personal objectives, set priorities for further development, and periodically review their progress toward achieving these goals.

The subsection **"My English Writing Learning Biography"** provides a chronological record of learners' experiences related to the development and use of English writing. It includes information about schools, language courses, and other educational settings in which learners have developed their English writing skills, as well as their participation in authentic writing activities, such as projects, presentations, and other communicative events. Learners evaluate the significance of each experience for their writing development by recording their reflections in the "Progress in English Writing Development" column. This reflective component encourages continuous self-analysis and self-assessment of learners' writing development.

The subsection **"Self-Assessment Checklists"** is intended to help learners evaluate their English writing competence in greater detail and to support the planning of their further learning. It consists of four comprehensive checklists based on the proficiency descriptors of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). Each checklist contains detailed "can-do" statements describing the writing abilities expected at a particular proficiency level, enabling learners to identify both their current level of performance and areas requiring further development³⁷.

³⁷ Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume. Strasbourg: Council of Europe Publishing. URL: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> (дата звернення 18.07.2026)

The subsection “My Learning Goals” enables learners to set personal learning objectives, identify priorities for improvement, and plan their future development in English writing.

The third section of the portfolio, the **Dossier**, documents learners’ achievements in developing English writing. It contains representative samples of learners’ written work, records of self-assessment, reflective materials, descriptions of learning experiences, and any additional documents selected by learners as evidence of their progress and accomplishments.

The Dossier consists of two components: (1) the Dossier Contents, which provides an organized overview of the collected materials, and (2) the Dossier Folder, where all supporting documents and samples of learners’ written work are systematically stored³⁸.

The Dossier Contents provides an organized list of all materials included in the Dossier. It reflects the overall structure of the portfolio and the organizational principles according to which the materials are arranged, thereby facilitating navigation and systematic documentation of learners’ achievements.

The Dossier Folder begins with an Introduction, which functions as an overview of the portfolio. It briefly describes the contents of the Dossier, explains the rationale for selecting the included materials, and highlights the relationships among the different portfolio components. In this way, the Introduction serves as both a guide to the portfolio and a concise summary of learners’ writing development³⁹.

Another essential component of the Dossier is the Self-Evaluation Essay, which is completed by learners at the end of the course. This reflective essay provides a comprehensive evaluation of their learning experience, encourages critical reflection on the development of English writing competence, and enables learners to identify both their achievements and areas requiring further improvement.

An integral element of the Dossier is a set of Self-Evaluation and Revision Checklists designed to support the assessment and revision of learners’ written texts. These checklists are developed by the teacher with due consideration of the genre-specific characteristics of different types of writing and the writing proficiency descriptors of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). Each checklist consists of clear, explicit “can-do” descriptors that facilitate objective self-assessment and guide learners in revising and improving their written work.

³⁸ Little D. The European Language Portfolio: structure, origins, implementation and challenges. Language Teaching. URL: https://www.researchgate.net/publication/231870127_The_European_Language_Portfolio_structure_origins_implementation_and_challenges (дата звернення 18.07.2026).

³⁹ Taufik M., Cahyono B. Y. Developing EFL Students’ Writing Skill Through Self-Assessment Integrated With E-Portfolio. IJEE (Indonesian Journal of English Education). 2020. Vol. 6, No. 2. P. 171–185. URL: <https://doi.org/10.15408/ijee.v6i2.12019> (дата звернення 17.07.2026).

An example of a Self-Evaluation and Revision Checklist for a narrative text is presented below.

Self-Evaluation Checklist

Date _____

Topic of the essay _____

This paper is submitted as a *rough draft*, a *final draft*, _____ a *revision of a final draft*.

1. *A narrative relates a story or an incident. Does my narrative tell a story?*
2. *Do I establish a clear context for my narration, telling when, where and to whom the action happened?* _____
3. *Have I established my attitude about the story clearly?*
4. *A narrative presents a sequence of events in logical, often chronological order. Are my ideas and sentences arranged in chronological order?* _____
5. *Does my narration have a clear thesis?* _____
6. *Does it have clear, focused controlling ideas?* _____
7. *Do all of the details support the controlling idea?* _____
8. *Have I included enough detail? Are the details convincing?*
9. *Is my point of view appropriate and consistent?* _____
10. *Is my narrative unified?* _____
11. *Do I use a wide range of adequate vocabulary and appropriate grammar structures?* _____

The next component of the Dossier Folder consists of Learning Reflection Forms, which are completed on a regular basis (e.g., every two weeks). Their primary purpose is to encourage learners to reflect systematically on their progress in developing English writing competence by identifying their achievements, analyzing difficulties encountered during the learning process, and planning further improvement. Through this process of continuous reflection, learners become more aware of their strengths, areas for development, and the strategies that contribute most effectively to their writing progress. In this respect, an electronic language portfolio provides a particularly effective environment for maintaining Learning Reflection Forms, as it enables learners to update their reflections continuously, incorporate multimedia evidence of their progress, receive timely teacher and peer feedback, and monitor their development over time⁴⁰. These digital affordances enhance the reflective function of the portfolio and promote learner autonomy and self-regulated learning. An example of a Learning Reflection Form is presented below.

⁴⁰ Taufik M., Cahyono B. Y. Developing EFL Students' Writing Skill Through Self-Assessment Integrated With E-Portfolio. IJEE (Indonesian Journal of English Education). 2020. Vol. 6, No. 2. P. 171–185. URL: <https://doi.org/10.15408/ijee.v6i2.12019> (дата звернення 17.07.2026).

Learning Summary

- What I like about my essay is...
- What I need to improve is... I am getting better at...
- As I wrote this I worked hard at... I experienced such difficulties...
- This was hard because...
- The following ways of overcoming the difficulties were the most effective...
- This piece shows my strengths are...
- Here is how I have grown...
- On my next piece, I plan to work on...

The Dossier Folder is further supplemented with Peer Review Checklists, which support collaborative assessment of learners' written texts. These checklists encourage learners to provide constructive analytical and critical feedback on one another's writing and to complete peer assessment forms developed by the teacher on the basis of the CEFR writing proficiency descriptors and the assessment criteria for written production.

The core of the Dossier, and indeed of the entire English Writing Portfolio, consists of a collection of writing samples selected by learners themselves as evidence of their progress and achievements. These samples document the gradual development of learners' English writing competence and demonstrate their ability to produce written texts for different communicative purposes.

Writing samples may be included in the Dossier at different stages of the writing process. To facilitate systematic organization, the portfolio may be divided into sections such as My Essays, My Letters, My Summaries, My Reports, My Articles, and other categories corresponding to different genres and communicative purposes.

The successful implementation of the Electronic English Writing Portfolio in developing English writing competence among Grade 10 students at specialized foreign language schools requires careful planning and adherence to a number of pedagogical principles.

As discussed above, the Electronic language portfolio is a digital learner-centred instructional technology that places considerable responsibility on both teachers and learners. Its effective use requires systematic instructional support and a shift in the teacher's role from that of a traditional knowledge transmitter to a facilitator, mentor, and coordinator of the learning process. Rather than directing every stage of instruction, the teacher guides learners' independent work, encourages reflection, provides constructive feedback, and supports the development of learner autonomy⁴¹.

⁴¹ Little D. The European Language Portfolio: structure, origins, implementation and challenges. Language Teaching. URL: https://www.researchgate.net/publication/231870127_The_European_Language_Portfolio_structure_origins_implementation_and_challenges (дата звернення 18.07.2026).

The methodological recommendations presented below are based on an analysis of research on Electronic language portfolio implementation in foreign language education. These recommendations are intended to facilitate the effective integration of the Electronic English Writing Portfolio into classroom practice.

The portfolio-based writing course should begin with a diagnostic writing task completed under classroom conditions. Its purpose is to determine learners' initial level of English writing competence and to provide a baseline for monitoring subsequent progress.

The diagnostic assessment should be followed by an orientation stage, during which learners become familiar with the Electronic English Writing Portfolio as a learning and assessment tool. The principal objective of this stage is to ensure that learners clearly understand the portfolio's purpose, structure, and procedures. It includes the following activities:

- introducing the objectives, functions, and overall structure of the portfolio;
- examining each portfolio section and discussing its pedagogical purpose;
- explaining how to complete the Language Passport and the Language Biography;
- comparing the subsections “Experience in Using English Writing” (Language Passport) and “My English Writing Learning Biography” (Language Biography), clarifying their different purposes, and discussing the principles for completing them;
- demonstrating the relationship between the Self-Assessment section of the Language Passport and the Self-Assessment Checklists included in the Language Biography, together with practical guidance on completing both assessment instruments;
- organizing group discussions to help learners identify the information required for completing the Language Passport and the Language Biography;
- explaining the structure of the Dossier, including the principles for selecting, organizing, and documenting writing samples;
- establishing the schedule and procedures for regular portfolio review and learner progress reports;
- discussing the assessment criteria, evaluation procedures, and forms of summative assessment to be used at the end of the course;
- addressing learners' questions concerning the portfolio and its implementation.

At this introductory stage, learners should be provided with examples of completed portfolios in electronic format. Whenever possible, teachers should also supply a portfolio template to facilitate the organization of learners' work.

At the beginning of the academic year, learners complete the first two sections of the portfolio – the Language Passport and the Language Biography. These sections should be reviewed and updated regularly, preferably three times during each semester, to document learners' progress and support continuous reflection.

The third section, the Dossier, is developed throughout the entire course. Samples of learners' written work may be added at different stages of the writing process. To facilitate systematic organization, the Dossier may include sections such as My Essays, My Letters, My Summaries, My Reports, My Articles, and other categories corresponding to different writing genres and communicative purposes. Such organization enables learners to classify their written work according to stylistic and functional characteristics while documenting the gradual development of their English writing competence.

CONCLUSIONS

The findings presented in this chapter confirm that the development of English writing competence should be regarded as one of the key objectives of contemporary foreign language education, as it enables learners to communicate effectively in diverse academic, professional, and intercultural contexts. The analysis of current approaches to foreign language teaching demonstrates that writing competence extends beyond linguistic accuracy and includes stylistic appropriateness, genre awareness, communicative effectiveness, intercultural sensitivity, and learners' ability to regulate their own writing process.

The study has shown that the electronic language portfolio constitutes an effective learner-centred pedagogical technology for developing English writing competence. Its educational value lies not only in documenting learners' achievements but also in fostering reflection, self-assessment, goal setting, and learner autonomy. The proposed model of the Electronic Writing Portfolio, consisting of the Language Passport, Writing Biography, and Dossier, provides a systematic framework for organizing learners' written work, monitoring their progress, and encouraging continuous improvement through formative assessment.

Special attention has been paid to the transition from traditional paper-based portfolios to electronic language portfolios. The widespread digitalization of education, together with the increased use of blended and distance learning, has considerably expanded the pedagogical potential of portfolio technology. Unlike conventional portfolios, electronic language portfolios provide opportunities for continuous updating of learning evidence, multimedia integration, online feedback, collaborative learning, and long-term monitoring of learners' development. These features make e-portfolios an efficient digital environment

for supporting reflective learning, self-regulated learning, and the development of digital competence alongside foreign language communicative competence.

The methodological recommendations proposed in this chapter outline practical principles for integrating language portfolios into the process of teaching English writing in upper secondary school. The suggested sequence of portfolio implementation – from diagnostic assessment and learner familiarization to systematic reflection, self-assessment, peer assessment, and portfolio-based evaluation – creates favourable conditions for developing learners' writing competence in accordance with the principles of communicative, learner-centred, and competency-based education.

Overall, the chapter demonstrates that both traditional and electronic language portfolios represent effective instructional technologies for developing English writing competence. Their systematic implementation contributes not only to improving learners' writing performance but also to enhancing their autonomy, reflective thinking, motivation, digital literacy, and readiness for lifelong language learning. These findings provide a theoretical and methodological foundation for the further integration of portfolio-based learning into English language education and for future research on digital portfolio technologies in secondary and higher education.

SUMMARY

This chapter examines the pedagogical potential of language portfolios as a technology for developing English writing competence in upper secondary school learners. The study analyses the concept and structure of writing competence within the framework of foreign language communicative competence and discusses the educational objectives and content of writing instruction. Particular attention is paid to the classification, functions, and pedagogical value of language portfolios, as well as to the distinction between traditional and electronic language portfolios. A comprehensive model of a Electronic Writing Portfolio is proposed, including the Language Passport, Writing Biography, and Dossier, together with methodological recommendations for its implementation in English writing instruction. The chapter argues that electronic language portfolios considerably extend the possibilities of portfolio-based learning by supporting reflection, self-assessment, formative feedback, collaboration, and continuous monitoring of learners' progress in digital learning environments. The findings demonstrate that systematic portfolio implementation promotes learner autonomy, stylistically appropriate writing, communicative competence, and digital literacy. The proposed methodological framework may serve as a practical guide for English language teachers and teacher educators seeking to integrate portfolio technologies into contemporary language education.

Bibliography

1. Hyland K. Second Language Writing (2nd ed.). Cambridge University Press, 2019. 295 p.
2. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних та лінгвістичних університетів / [О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін.]; за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. К.: Ленвіт, 2013. 590 с.
3. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Англійська мова 10-11 класи. Профільний рівень. 2017. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/2018-2019/inozemni-movi-10-11-19.09.2017.pdf> (дата звернення 15.07.2026)
4. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume. Strasbourg: Council of Europe Publishing. URL: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> (дата звернення 16.07.2026)
5. Nation J.M. Teaching ESL/EFL Reading and Writing (3rd edition). Routledge. 2026. 246 p.
6. Richards J. Approaches and methods in Language teaching. Cambridge university press, 2001. 169 p.
7. Willis J. Teaching English through English. Longman, 1996. 176 p.
8. Byrne D. Teaching Writing Skills. Longman, 1991. 154 p.
9. Evans V. Successful writing. Express Publishing. URL: <https://www.hasanboy.uz/wp-content/uploads/2017/11/Successful-writing-intermediate.pdf> (дата звернення 16.07.2026)
10. Sovis K. Teaching the writing Methods course. Western Michigan University, 2014. 173 p.
11. Byram M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Multilingual Matters (Revisited). 2020. URL: <https://books.google.com.ua/books?id=0vfq8JJWhTsC&printsec=frontcover&hl=ru#v=onepage&q&f=false> (дата звернення 16.07.2026)
12. Little D. The Common European Framework and the European Language Portfolio: Involving learners and their judgements in the assessment process. *Language Testing*. P. 321-336. URL: <https://psycnet.apa.org/record/2005-07412-005> (дата звернення 18.07.2026)
13. Barrett H. C. Researching Electronic Portfolios and Learner Engagement: The REFLECT Initiative. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. № 50(6). P. 436–449. URL: <http://dianeastin.myweb.usf.edu/eportfolio/readings/barrett.pdf> (дата звернення 18.07.2026)
14. Paulson F. L., Paulson P. R., Meyer C. A. What Makes a Portfolio a Portfolio? *Educational Leadership*. №48(5) P. 60–63. URL: <https://files.ascd.org/>

staticfiles/ascd/pdf/journals/ed_lead/el_199102_paulson.pdf (дата звернення 18.07.2026)

15. Barrett H. C. Balancing the Two Faces of ePortfolios. *Educação, Formação & Tecnologias*. 2011. № 4(1). P. 6–14.

16. Cambridge D., Cambridge B., Yancey, K. B. (Eds.). *Electronic Portfolios 2.0: Emergent Research on Implementation and Impact*. Stylus Publishing. URL: <https://www.taylorfrancis.com/books/edit/10.4324/9781003444428/electronic-portfolios-2-0-kathleen-blake-yancey-darren-cambridge-barbara-cambridge> (дата звернення 18.07.2026).

17. Ягельська Н. В. Методика організації самостійної роботи студентів з англійської мови з використанням професійного мовного портфеля: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання: германські мови». Київ, 2005. 23 с.

18. Беженар І. В. Технологія використання мовного портфеля у процесі навчання майбутніх філологів англійського писемного мовлення. *Іноземні мови*. 2006. № 1. С. 45–50.

19. Little D. The European Language Portfolio: structure, origins, implementation and challenges. *Language Teaching*. URL: https://www.researchgate.net/publication/231870127_The_European_Language_Portfolio_structure_origins_implementation_and_challenges (дата звернення 18.07.2026).

20. Taufik M., Cahyono B. Y. Developing EFL Students' Writing Skill Through Self-Assessment Integrated With E-Portfolio. *IJEE (Indonesian Journal of English Education)*. 2020. Vol. 6, No. 2. P. 171–185. URL: <https://doi.org/10.15408/ijee.v6i2.12019> (дата звернення 17.07.2026).

Information about the author:

Dokashenko Tetiana,

Lecture at the Department of English Philology and Linguodidactics,
Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko
87, Romenska Street, Sumy, Ukraine

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Ємець Альона, Коваленко Ольга

DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-712-3-2-6>

ВСТУП

Сучасна початкова школа переживає період глибокого переосмислення цілей, змісту і технологій літературної освіти молодших школярів. Читання як базова компетентність, що визначає успішність дитини в усіх без винятку навчальних предметах, водночас є способом естетичного пізнання світу, формування ціннісних орієнтацій, розвитку емоційного інтелекту та творчої уяви. Це зумовлює міждисциплінарний характер методики навчання літературного читання в початковій школі, що синтезує здобутки дидактики, психології, літературознавства і культурології.

Одним із центральних питань літературної освіти є проблема формування компетентного читача, що тривалий час залишається однією з ключових у сучасній лінгводидактиці. Попри реформування змісту початкової освіти, оновлення державних стандартів, упровадження компетентнісного підходу і модернізацію навчально-методичного забезпечення, результати вітчизняних досліджень свідчать, що значна частина учнів початкової школи не досягає такого рівня читацького розвитку, який забезпечував би повноцінне сприймання художньої літератури, інтерпретацію тексту, усвідомлення авторської позиції та готовність до самостійної читацької діяльності. Зокрема, за даними Загальнодержавного зовнішнього моніторингу якості початкової освіти¹ (ЗЗМЯПО), найбільші труднощі в учнів викликають саме виконання завдань на інтерпретацію і критичне осмислення тексту. При цьому динаміка показників читацької компетентності випускників початкової школи упродовж 2018–2024 років має виразну тенденцію до зниження.

¹ Загальнодержавне зовнішнє моніторингове дослідження якості початкової освіти «Стан сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи закладів загальної середньої освіти» (ЗЗМЯПО-2024) : звіт / Український центр оцінювання якості освіти. Київ, 2024. URL: <https://testportal.gov.ua/zzmyapo-2024-uspishnist-uchnivstva-v-galuzyah-matematyky-ta-chytannya/> (дата звернення: 11.07.2026).

Виявлені проблеми корелюють із даними міжнародних порівняльних досліджень читацької грамотності (PIRLS, PISA). Так, за результатами PIRLS-2021², яке оцінює читацькі досягнення учнів 4-го класу за чотирма рівнями складності, просунутого рівня (що передбачає здатність визначати авторську позицію, оцінювати художні засоби та композицію твору) досягає в середньому лише третина учнів країн-учасниць дослідження, тоді як переважна більшість дітей демонструє результати, достатні для розуміння фактичної інформації, але не для глибокої інтерпретації тексту. За висновками дослідників, ключова проблема українських школярів полягає не стільки в технічній навичці читання, скільки в недостатній сформованості на етапі початкової освіти вмінь аналізувати, інтерпретувати, зіставляти інформацію з кількох джерел, формувати аргументовані висновки і критично оцінювати прочитане. Це зумовлює необхідність переосмислення методологічних засад літературного читання в початковій школі.

Проблема розвитку читача досліджувалася в працях багатьох українських і зарубіжних учених. Теоретичні основи літературної освіти, читацького розвитку особистості та методики аналізу художнього твору висвітлено в працях О. Васьуленко, Н. Волошиної, О. Ісаєвої, Т. Качак, К. Пономарьової, О. Савченко, С. Сафарян, Н. Чепелевої, Т. Яценко та ін. Концепцію літературного розвитку як поетапного процесу формування кваліфікованого читача-учня початкової школи розроблено в працях О. Джежелей.

У сучасній теорії читання важливе місце посідають праці зарубіжних дослідників Люїзи Розенблатт (Louise Rosenblatt), Джудіт А. Ленгер (Judith A. Langer), Ейдана Чемберс (Aidan Chambers), Терези Кремін (Teresa Cremin), Кетрін Сноу (Catherine Snow), Джон Гатрі (John Guthrie), Річард Аллінгтон (Richard Allington), Мерієнн Вулф (Maryanne Wolf), які обґрунтовують діяльнісний, особистісний, естетичний і соціокультурний підходи до навчання читати.

Однак аналіз сучасної вітчизняної шкільної практики свідчить про існування низки системних суперечностей. Насамперед простежується стійкий розрив між теоретичними напрацюваннями літературознавства, психології читання, методики навчання і організацією та проведенням уроків літературного читання. Незважаючи на значний науковий доробок, у практиці початкової школи продовжує домінувати переважно інформаційно-репродуктивне розуміння читання, коли художній текст

² PIRLS 2021 International Results in Reading / Mullis I. V. S., von Davier M., Foy P., Fishbein B., Reynolds K. A., Wry E. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center, 2023. URL: <https://pirls2021.org/results> (дата звернення: 11.07.2026).

використовується насамперед як матеріал для формування техніки читання, розвитку мовлення або засвоєння моральних настанов. Естетична природа літератури як виду мистецтва, специфіка художнього образу, авторський задум, жанрово-тематичні особливості читацького кола нерідко залишаються поза увагою вчителя та учнів. Таке розуміння читання значною мірою успадковане від традиційної методики, яка тривалий час орієнтувалася на перевірку правильності відтворення змісту, а не на розвиток читацької інтерпретації. Унаслідок цього молодші школярі сприймають художній твір переважно як джерело інформації або матеріал для виконання навчальних вправ, а не як мистецьке явище, що передбачає емоційне переживання, співтворчість з автором, осмислення художньої форми та власну інтерпретаційну діяльність.

Не менш актуальною залишається проблема наступності літературної освіти між початковою та базовою школою. Якщо в початкових класах переважає робота над окремими текстами з домінуванням елементарного змістового аналізу, то вже в п'ятому класі учень стикається з необхідністю аналізувати художній твір як мистецький феномен, розуміти авторську позицію, жанрові особливості, художні засоби, систему образів, композицію. Відсутність цілеспрямованої підготовки до такого рівня читацької діяльності значно ускладнює адаптацію школярів до нових вимог літературної освіти і негативно впливає на формування стійкої читацької компетентності.

На необхідності забезпечення безперервності літературного розвитку особистості наголошують як українські, так і зарубіжні дослідники. У сучасних концепціях літературної освіти читач розглядається не лише як суб'єкт декодування текстової інформації, а як інтерпретатор, співрозмовник автора, активний учасник художньої комунікації. Саме така модель читання відповідає сучасним уявленням про читацьку грамотність, визначеним міжнародними порівняльними дослідженнями PIRLS та PISA, у яких особлива увага приділяється здатності учня осмислювати, інтерпретувати, оцінювати та використовувати прочитане в різних життєвих ситуаціях.

Літературознавство накопичило значний досвід дослідження природи художнього твору та авторської свідомості; психологія читання обґрунтувала механізми художнього сприймання; сучасна методика навчання читати запропонувала численні технології розвитку читацької діяльності. Проте ці положення ще недостатньо інтегровані в систему літературного читання саме в початковій школі. Залишається недостатньо розробленою цілісна методична модель, яка б забезпечувала послідовне формування молодшого школяра як читача художньої літератури,

здатного вступати в діалог з автором, усвідомлювати художню специфіку тексту та отримувати повноцінну літературну освіту на наступних етапах навчання.

1. Концептуальні засади сучасної літературної освіти в початковій школі

Літературна освіта в початковій школі є багатоаспектним педагогічним феноменом, що охоплює процес цілеспрямованого залучення дитини до світу художньої словесності з метою формування читацької компетентності, естетичного смаку, ціннісних орієнтацій та морально-духовного досвіду особистості. У сучасній лінгводидактиці це поняття потребує уточнення і розвитку в контексті інноваційних освітніх підходів.

Традиційно в початковій школі навчальний предмет читання розглядали переважно в межах предметно-знаннєвої парадигми: як вироблення навички читання і набуття елементарних літературознавчих знань. Однак трансформація суспільного запиту до освіти, зумовлена змінами в сприйманні інформації дітьми, реформуванням початкової школи на засадах НУШ, актуалізує потребу переосмислення концептуальних засад літературної освіти – її мети, змісту, принципів і технологій навчання.

У руслі компетентнісно-діяльнісного підходу сучасні науковці (О.Вашуленко, В.Мартиненко та ін.) визначають читацьку компетентність молодшого школяра через комунікативні та інформаційні складники, які передбачають не лише технічну навичку читання, а й здатність розуміти, інтерпретувати, критично оцінювати й емоційно переживати художній текст, використовувати прочитане для власного розвитку. Це зміщує акцент із засвоєння технічних аспектів читання до формування читача як активного суб'єкта пізнавальної діяльності, здатного до смислового сприймання тексту, його інтерпретації, критичного осмислення і використання читацького досвіду для розв'язання навчальних і життєвих завдань.

Аналіз наукових джерел засвідчує, що сучасна теорія літературної освіти формується на перетині кількох дослідницьких ліній: лінгводидактичної (методика навчання читання), літературознавчої (теорія дитячої літератури, рецептивна естетика), психологічної (вікові закономірності читацького сприймання) та аксіологічної (формування ціннісних орієнтацій засобами художнього слова). Синтез цих ліній є методологічною основою для розробки сучасної концепції літературної освіти, здатної відповісти на виклики сьогодення: інформаційне перевантаження дитини, домінування кліпового сприймання, конкуренцію друкованого тексту з екранними медіа та загальне зниження мотивації до систематичного читання.

Теоретичний фундамент сучасної літературної освіти становить сукупність методологічних підходів, кожен з яких розкриває окремий аспект читацької діяльності дитини.

Компетентнісний підхід (обґрунтований, зокрема, у працях О. Я. Савченко³, ⁴; концептуально спирається також на дослідження Д. Мак-Клелланда (D. C. McClelland)⁵ і Д. С. Рюшена (D. S. Rychen), Л. Г. Салганіка (L.H. Salganik)⁶ орієнтує навчання на формування здатності застосовувати читацькі уміння в різноманітних життєвих ситуаціях, а не лише відтворювати літературознавчі знання.

Особистісно орієнтований підхід (розроблений у працях І. Д. Беха⁷, а в зарубіжній гуманістичній психології – у роботах К. Роджерса (C. R. Rogers)⁸ і А. Маслоу (A. H. Maslow)⁹) передбачає врахування індивідуального читацького досвіду, темпу розвитку й інтересів кожної дитини, визнання за нею права на власне, суб'єктивне прочитання тексту.

Діяльнісний підхід (що спирається на дидактичні положення О.Я. Савченко¹⁰, теорію читацької діяльності О. О. Ісаєвої¹¹, а в зарубіжній педагогіці – на ідеї навчання через діяльність Дж. Дьюї (J. Dewey)¹², теорію досвідченого навчання Д. Колба (David Kolb)¹³, концепцію «рефлексуючого практика» Д. Шона (Donald Schön)¹⁴) зосереджує увагу на організації повноцінної читацької діяльності дитини, а не на пасивному сприйманні пояснень учителя.

³ Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підручник. Київ : Абрис, 1997. 416 с.

⁴ Савченко О. Я. Компетентнісний підхід як чинник модернізації початкової освіти *Наука і освіта*. 2011. № 4. С. 13–16.

⁵ McClelland D. C. Testing for Competence Rather Than for Intelligence // *American Psychologist*. 1973. Vol. 28. P. 1–14.

⁶ Rychen D. S., Salganik L. H. (eds.). *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. Göttingen : Hogrefe & Huber, 2003. 206 p.

⁷ Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання : наук.-метод. посібник. Київ : ІЗМН, 1998. 204 с.

⁸ Rogers C. R. *Freedom to Learn: A View of What Education Might Become*. Columbus, OH : Charles E. Merrill, 1969. 358 p.

⁹ Maslow A. H. *Toward a Psychology of Being*. Princeton, NJ : D. Van Nostrand, 1962. 214 p.

¹⁰ Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підручник. Київ : Абрис, 1997. 416 с.

¹¹ Ісаєва О. О. Теорія і технологія розвитку читацької діяльності старшокласників у процесі вивчення зарубіжної літератури : монографія. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2003. 380 с.

¹² Dewey J. *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York : Macmillan, 1916. 434 p.

¹³ Kolb D. A. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall, 1984. 256 p.

¹⁴ Schön D. A. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York : Basic Books, 1983. 374 p.

Комунікативно-прагматичний підхід (обґрунтований у працях М. С. Васьуленка¹⁵ та М. І. Пентиліук¹⁶; його зарубіжні витоки — концепція комунікативної компетенції Д. Хаймз (D. Hymes)¹⁷, функціональна лінгвістика М. Хеллідєя (M. A. K. Halliday)¹⁸ і теорія мовленнєвих актів Дж. Остіа (J. L. Austin)¹⁹) трактує читання як особливий вид мовленнєвої комунікації «автор – текст – читач», у якому дитина вчиться розуміти комунікативний намір твору та вибудовувати власне висловлювання у відповідь на прочитане.

Культурологічний (аксіологічний) підхід (розроблений у працях Н. Й. Волошиної²⁰, а в зарубіжній традиції культурологічного літературознавства – у наукових студіях Р. Вільямса (R. Williams)²¹) розглядає художній текст як носія культурних кодів і духовних цінностей нації та людства, а літературну освіту – як засіб долучення дитини до національної та світової культурної спадщини.

Герменевтичний підхід (розвинутий у вітчизняному літературознавстві й методиці працями Г. Д. Клочєка²², Г. Л. Токмань²³, у дослідженнях зарубіжної філософської герменевтики Г.-Г. Гадамера (H.-G. Gadamer)²⁴, рецептивної естетики Г. Р. Яусса (H. R. Jauss)²⁵ і теорії читацького відгуку В. Ізера (W. Iser)²⁶, Л. Розєнблатт (L. M. Rosenblatt)²⁷) наголошує на діалогічній природі розуміння тексту: смисл твору народжується не в самому тексті, а в акті «транзакції» між текстом і досвідом читача.

¹⁵ Васьуленко М. С. Методика навчання української мови в початковій школі : навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / за наук. ред. М. С. Васьуленка. Київ : Літера ЛТД, 2011. 364 с.

¹⁶ Пентиліук М. І. Наукові засади комунікативної спрямованості у навчанні рідної мови. *Українська мова і література в школі*. 1999. № 3. С. 8010.

¹⁷ Hymes D. On Communicative Competence. *Sociolinguistics: Selected Readings* / ed. by J. B. Pride, J. Holmes. Harmondsworth : Penguin, 1972. P. 269–293.

¹⁸ Halliday M. A. K. *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*. London : Edward Arnold, 1978. 256 p.

¹⁹ Austin J. L. *How to Do Things with Words*. Oxford : Clarendon Press, 1962. 166 p.

²⁰ Волошина Н. Й. Естетичне виховання учнів у процесі вивчення літератури : посібник для вчителів. Київ : Радянська школа, 1985. 102 с.

²¹ Williams R. *Marxism and Literature*. Oxford : Oxford University Press, 1977. 217 p.

²² Клочек Г. Д. Енергія художнього слова. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2007. 448 с.

²³ Токмань Г. Л. Методика викладання української літератури в старшій школі: екзистенціально-діалогічна концепція. Київ : Міленіум, 2002. 320 с.

²⁴ Gadamer H.-G. *Truth and Method* / transl. rev. by J. Weinsheimer, D. G. Marshall. 2nd ed. London : Sheed & Ward, 1989. 594 p.

²⁵ Jauss H. R. *Toward an Aesthetic of Reception* / transl. by T. Bahti. Minneapolis : University of Minnesota Press, 1982. 231 p.

²⁶ Iser W. *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response*. Baltimore : Johns Hopkins University Press, 1978. 239 p.

²⁷ Rosenblatt L. M. *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale : Southern Illinois University Press, 1978. 196 p.

Враховуючи розглянуті методологічні засади і зважаючи на виклики сучасної навчальної практики – мультимедійність дитячого досвіду, потреба в диференціації та індивідуалізації навчання, – виникає необхідність в доповненні системи дидактичних принципів (науковості, доступності, наступності, наочності тощо) положеннями, на яких має ґрунтуватися новітній підхід до літературної освіти молодших школярів.

1) Принцип естетичної самоцінності художнього твору: Твір художньої літератури має розглядатися насамперед як витвір мистецтва, що має самостійну естетичну цінність, а не як засіб ілюстрування виховних тез чи моралізаторський приклад. Це вимагає від педагога принципово іншого погляду на твір дитячої літератури: не як на «текст для повчання», а як простір естетичного переживання дитиною авторського досвіду. У вітчизняній науці ця позиція узгоджується з дослідженнями естетичної природи літератури Г. Д. Ключека²⁸, Г. Л. Токмань²⁹, Д. С. Наливайка³⁰, М. К. Наєнка³¹; у зарубіжній традиції – з феноменологією літературного твору Р. Інґардена (R. Ingarden)³², маніфестом естетичної автономії мистецтва О. Вайлда (O. Wilde)³³, критикою редукції мистецтва до інтерпретації С. Зонтаґ (S. Sontag)³⁴. Ці концепції об'єднує прагнення захистити художній твір від зовнішніх критеріїв оцінювання та зосередити увагу на його естетичній природі, внутрішній структурі й художній цілісності.

Луїза Розенблатт (Rosenblatt L.)³⁵ розрізняє два типи читання: ефферентне – коли читач зосереджений на тому, яку інформацію чи урок він винесе з тексту, і естетичне – коли читач проживає сам досвід читання: образи, звучання, емоції. Учителю, який оцінює твір лише через мораль, організовує виключно ефферентне читання, повністю виключаючи естетичний вимір – той, що, власне, і робить літературу мистецтвом.

Нортроп Фрай (Frye N.)³⁶ прямо застерігає від зведення функції літератури до декларування моральних істин: завдання літератури – розвивати уяву читача, а не давати готові правила поведінки.

²⁸ Ключек Г. Д. Енергія художнього слова. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2007. 448 с.

²⁹ Діалогічне прочитання української літератури : монографія / Г. Л. Токмань, М. П. Корпанюк, Г. С. Мазоха та ін.; за ред. Г. Л. Токмань. Київ : Міленіум, 2007. 486 с.

³⁰ Наливайко Д. С. Теорія літератури й компаративістика : статті-розвідки. Київ : Видавничий дім «Києво-Могилянська академія», 2006. 347 с.

³¹ Наєнко М. К. Українське літературознавство: школи, напрями, тенденції. Київ : Академія, 1997. 320 с.

³² Ingarden R. The Literary Work of Art: An Investigation on the Borderlines of Ontology, Logic, and Theory of Literature / transl. G. G. Grabowicz. Evanston : Northwestern University Press, 1973. 423 p.

³³ Wilde O. The Picture of Dorian Gray. London : Ward, Lock and Co., 1891. (Preface).

³⁴ Sontag S. Against Interpretation and Other Essays. New York : Farrar, Straus and Giroux, 1966. 304 p.

³⁵ Rosenblatt L. M. *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale : Southern Illinois University Press, 1978. XV, 196 p.

³⁶ Frye N. *The Educated Imagination*. Toronto : Canadian Broadcasting Corporation, 1963. 68 p. (The Massey Lectures. Second Series).

У творі є багато чого, крім моралі: краса мови, сюжет, переживання героя, атмосфера, гумор, ритм тощо. Коли фокусується увага на думці «чого вчить твір», відкидається майже все, заради чого він був створений.

Функціональний редукціонізм щодо дитячої літератури має давню історію: на думку З. Шавіт, ця галузь літератури від часу свого становлення посідає проміжне, амбівалентне становище між літературною та освітньою системами, що й зумовлює постійний тиск повчальної функції на художню. За її словами, твори для дітей – це «єдина галузь літератури, яка й донині зберігає відкриту мету навчання і має подавати своєму читачеві мораль»³⁷. Це історично успадкована норма, і саме тому вчителі початкової школи часто схильні оцінювати твір лише за морально-виховним ефектом.

Дотримання принципу естетичної самоцінності художнього твору впливає на методичні підходи до його опрацювання. Традиційне для попередніх років запитання «Як би ти вчинив у такій ситуації?» насправді є методичною підміною: замість роботи над осмисленням художнього твору дитині пропонується тест на побутову мораль. Учні, відповідаючи на таке запитання, не аналізують мотивацію героя, не простежують причиново-наслідкові зв'язки вчинку в межах сюжету, – натомість вони проєктують власний (або очікуваний дорослим) моральний досвід на ситуацію, яка існує виключно в художньому вимірі й підпорядкована законам естетики. Унаслідок цього літературний твір знецінюється як мистецьке явище і використовується лише як привід для моралізаторства.

2) Принцип текстувальної недоторканності твору. Цілісність твору є умовою повноцінного естетичного сприймання. Художній текст не підлягає скороченню чи редагуванню без згоди автора.

Ця вимога спирається на норми міжнародного і національного права: Бернська конвенція про охорону літературних і художніх творів³⁸ закріплює за автором право протидіяти будь-якому перекрученню, спотворенню чи іншій зміні твору, а Закон України «Про авторське право і суміжні права»³⁹ прямо визначає право автора вимагати збереження цілісності твору, зокрема протидіяти його супроводженню ілюстраціями, передмовами, післямовами чи коментарями без згоди автора.

³⁷ Shavit Z. *Poetics of Children's Literature*. Athens : University of Georgia Press, 1986. 200 p.

³⁸ Бернська конвенція про охорону літературних і художніх творів : Паризький акт від 24 липня 1971 р., змінений 2 жовтня 1979 р. Ст. 6bis. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_051 (дата звернення: 22.07.2026).

³⁹ Про авторське право і суміжні права : Закон України від 01.12.2022 № 2811-IX // Відомості Верховної Ради України (ВВР). 2023. № 57. Ст. 166. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2811-20> (дата звернення: 22.07.2026).

У вітчизняному літературознавстві⁴⁰ ця позиція узгоджується з принципом єдності змісту і форми, за яким назва, композиція та фінал є органічними складниками художньої цілісності твору; у зарубіжній теорії – з концепцією паратексту Ж. Женетт (Genette G.)⁴¹, яка показує значущість назви твору як самостійного авторського рішення, і з принципом «інтенції твору» У. Еко (Eco U.)⁴², який обмежує довільне втручання читача в текстову цілісність.

На жаль, автори сучасних підручників з читання для початкової школи часто вдаються до скорочень, спрощень, перекручень авторського тексту, аргументуючи свою позицію намаганням врахувати вікові можливості дитини молодшого шкільного віку. Це призводить до негативного впливу на емоційно-естетичне сприймання дитиною твору внаслідок втрати його художньої цінності. Якщо твір скорочується, залишаючи лише моральну складову, він не спрощується для дитини, а перетворюється з витвору мистецтва на примітивну повчальну історію з висновком. Дитина, яка звикла, що кожен текст закінчується готовим уроком, розучується самостійно думати над прочитаним.

На думку Бруно Беттельгейма (Bettelheim B.), моралізаторська обробка обкрадає дитину. У своїй праці «The Uses of Enchantment»⁴³ науковець доводить, що діти потребують у казках не спрощеної, а якраз психологічно повної картини – зі страхом, втратою, неоднозначністю, – бо саме через це вони опрацьовують власні тривоги. Коли в тексті «прибирають» складність і залишають лише чітку мораль, це не захищає дитину, а позбавляє її інструменту емоційного дорослішання.

Отже, сучасні дослідники дитячого читання наголошують, що вікова невідповідність твору має вирішуватися не шляхом адаптації тексту, а шляхом добору іншого, доступнішого оригінального твору.

Дотримання принципу текстуальної недоторканності твору передбачає також відмову від завдань, що пропонують довільне втручання в авторський задум, — зокрема таких традиційних формулювань, як «Запропонуй власну назву твору» чи «Придумай іншу кінцівку», оскільки вони нівелюють значущість авторського вибору назви, композиції та фіналу як частини цілісного художнього рішення.

⁴⁰ Галич О., Назарєць В., Васильєв Є. Теорія літератури : підручник / за наук. ред. О. Галича. Київ : Либідь, 2001. 486 с.

⁴¹ Genette G. *Paratexts: Thresholds of Interpretation* / transl. by J. E. Lewin ; foreword by R. Macksey. Cambridge : Cambridge University Press, 1997. 427 p.

⁴² Eco U. *Interpretation and Overinterpretation* / ed. by S. Collini, with R. Rorty, J. Culler, C. Brooke-Rose. Cambridge : Cambridge University Press, 1992.

⁴³ Bettelheim B. *The Uses of Enchantment: The Meaning and Importance of Fairy Tales*. New York : Alfred A. Knopf, 1976. 328 p.

Підручники з читання для початкової школи часто пропонують учням окремі уривки з великих творів. Якщо такі тексти не супроводжуються завданням-рекомендацією знайти і познайомитися з повним авторським твором, то читання фрагментів не сприяє формуванню читацької компетентності й інтересу до читання в цілому. Джин Мендлер і Ненсі Джонсон (Mandler J. M., Johnson N. S.)⁴⁴, Ненсі Стайн і Крістін Гленн (Stein N. L., Glenn C. G.)⁴⁵ з'ясували, що діти сприймають і запам'ятовують твори завдяки певній внутрішній схемі: зав'язка, розвиток дії, кульмінація, розв'язка. Науковці експериментально довели: якщо в підручник потрапляє фрагмент, що обривається до кульмінації чи розв'язки, то схема залишається незамкненою, а це у свою чергу негативно позначається на розумінні та запам'ятовуванні прочитаного.

3) Принцип уваги до автора. Твір є втіленням унікального досвіду конкретної людини – письменника.

У сучасній методиці літературної освіти інформація про автора використовується як засіб поглиблення розуміння художнього твору, осмислення авторського задуму, культурного контексту і формування стійкого інтересу до читання. Луїза Розенблатт (Louise Rosenblatt)⁴⁶, найвідоміша представниця транзакційної теорії читання, вважала, що інформація про письменника має допомагати глибше інтерпретувати текст. Ейдан Чемберс (Aidan Chambers)⁴⁷ у працях про літературні бесіди з дітьми пропонував говорити не лише про текст, а й про автора: наприклад, чому письменник написав саме так; що відомо про нього; як його досвід міг вплинути на твір. Тереза Кремін (Teresa Cremin)⁴⁸, досліджуючи формування читацької культури молодших школярів, підкреслювала важливість знайомства з авторами, створення «авторських колекцій», впізнавання індивідуального стилю письменника, зустрічей дітей з письменниками. На її думку, біографічні відомості мають мотивувати до читання. Пітер Голліндейл (Peter Hollindale)⁴⁹ показує, що за кожним дитячим текстом стоїть автор із власною системою цінностей, і що педагог має вміти

⁴⁴ Mandler J. M., Johnson N. S. Remembrance of Things Parsed: Story Structure and Recall // *Cognitive Psychology*. 1977. Vol. 9, Issue 1. P. 111–151. DOI: 10.1016/0010-0285(77)90006-8.

⁴⁵ Stein N. L., Glenn C. G. An Analysis of Story Comprehension in Elementary School Children // *New Directions in Discourse Processing* / ed. by R. O. Freedle. Norwood, NJ : Ablex Publishing Corporation, 1979. Vol. 2. P. 53–120.

⁴⁶ Rosenblatt L. M. *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale : Southern Illinois University Press, 1978. XV, 196 p.

⁴⁷ Chambers A. *Tell Me: Children, Reading and Talk*. Stroud : Thimble Press, 1993. 160 p.

⁴⁸ Cremin T., Bearne E., Mottram M., Goodwin P. *Building Communities of Engaged Readers: Reading for Pleasure*. London ; New York : Routledge, 2014. 214 p.

⁴⁹ Hollindale P. Ideology and the Children's Book // *Signal: Approaches to Children's Books*. 1988. No. 55. P. 3–22.

розпізнавати цю авторську присутність, а не читати текст як анонімний. Кеті Вуд Рей (Katie Wood Ray)⁵⁰ обґрунтувала методичний підхід «вивчення автора» в початковій школі – коли дітей знайомлять із конкретним письменником як реальною людиною зі своїм стилем і рішеннями.

У вітчизняній науці послідовність формування в дитини уявлення про автора пов'язана, перш за все, з іменем О.В. Джежелей⁵¹ і методикою позакласного читання – від бесіди про твір до знайомства з автором як особистістю. Дослідниця довела, що зв'язок «письменник – твір» є важливою складовою читацької культури, оскільки формує в дитини стійку звичку пов'язувати прочитане з його автором. Практичні розробки ознайомлення учнів з біографічними відомостями на уроках читання подано в роботах А.А. Ємець⁵², Я.П. Кодлюк⁵³, А. Мовчун⁵⁴ та ін.

Цілеспрямоване формування читацької культури розпочинається з перших днів перебування дитини в школі, тому важливо, щоб у підручниках з читання прізвище автора розташовувалося перед текстом твору. Якщо ця методична вимога порушується, автор залишається непоміченим, а твір для дитини стає анонімним.

Системна фіксація уваги на імені та прізвищі письменника дозволяє сформувати вміння орієнтуватися на автора під час самостійної читацької діяльності, що є передумовою становлення компетентного читача.

Встановленню стійкого зв'язку «автор-твір» сприяє робота, спрямована на відновлення знань про твори письменника, які читали раніше. Пригадування має супроводжуватися відновленням емоційних вражень, стислою згадування змісту та жанрово-тематичних особливостей творів. Саме тут доцільно відновити та розширити біографічну інформацію про письменника. Важливим аспектом є постійний зв'язок із творами (які раніше читали та які будуть читати на уроці). Якщо зустріч з творчістю письменника відбувається вперше (діти ще не читали твори письменника), біографічну розповідь варто відкласти.

Типовою помилкою вчителів-практиків є розповідь про письменника, що є безвідносною до прочитаних творів («Ми прочитали твір, а тепер

⁵⁰ Ray K. W. *Wonderous Words: Writers and Writing in the Elementary Classroom*. Urbana, IL : National Council of Teachers of English, 1999. 224 p.

⁵¹ Джежелей О. В., Ємець А. А. Позакласне читання. 1–4 класи : методичні поради, розробки уроків. Харків : Основа, 2007. 176 с.

⁵² Ємець А.А. Специфіка знайомства з біографією письменника в курсі літературного читання в початковій школі (на прикладі творчості Т.Г.Шевченка). // Теорія і методика навчання: проблеми та пошуки (до 200-річчя від дня народження Т.Г.Шевченка) Харків: ХНПУ, 2014. С. 32–41.

⁵³ Кодлюк Я. П., Одинцова Г. С. Сто двадцять розповідей про письменників : довідник для вчителів початкових класів. Київ : Наш час, 2006. 250 с.

⁵⁴ Мовчун А. Т. Г. Шевченко і його твори в початковій школі. *Початкова школа*. 1999. № 2. С. 39–43.

я вам розкажу про письменника»). Під час такої розповіді біографічні відомості сприймаються як ізольований навчальний матеріал, який не допомагає глибше зрозуміти художній твір, авторський задум чи особливості творчості письменника, бо дитині пропонують відповіді на питання, які в неї ще не виникли. Унаслідок цього інформація швидко забувається і не стає базою для розширення читацького кругозору.

Зарубіжні дослідники Мартін Найстренд (Martin Nystrand) і Адам Гаморан (Adam Gamoran)⁵⁵, розрізняючи «автентичні питання» (ті, що виникають з реального інтересу й на які немає наперед заданої відповіді) й «рецитацію» (коли вчитель просто видає готову інформацію чи перевіряє знання), доводять, що саме автентичний дискурс здатний по-справжньому залучити учнів до міркування, тоді як розповідь, не пов'язана із запитом дитини, – це класичний приклад «рецитації», яка значно гірше працює на розуміння й засвоєння.

Відповідно до «теорії інформаційного розриву», сформульованої психологом Джорджем Ловенштайном (Loewenstein G.)⁵⁶, цікавість виникає, коли увага фокусується на розриві між тим, що людина знає, і тим, чого не знає, і саме цей розрив, ставши усвідомленим, породжує відчуття нестачі, яке й мотивує шукати відповідь. Якщо в дитини такого розриву (тобто питання) не виникло, «заповнення» його вчителем не активує ні цікавості, ні мотивації – інформація подається в порожнечу, а не у відповідь на реальну пізнавальну потребу.

4) Принцип художньо-вікової відповідності добору творів. Відбір текстів для ознайомлення учнів обов'язково спирається на два взаємопов'язані критерії: відповідність твору віковим пізнавальним і психоемоційним можливостям дитини та високу художню якість самого твору. Жоден із цих критеріїв не може компенсувати відсутність іншого: доступний, але художньо слабкий текст так само не відповідає меті літературної освіти, як і високохудожній, але недоступний дитині за віком.

Принцип нерозривності доступності й художності системно обстоювали авторитетні вітчизняні літературознавці та методисти Б. Степанишин, Є. Пасічник, В. Неділько, Н. Волошина, А. Богуш. Зарубіжні дослідники дитячої літератури Зохар Шавіт (Zohar Shavit)⁵⁷, Марія Ніколаєва (Maria

⁵⁵ Nystrand M., Gamoran A. Instructional Discourse, Student Engagement, and Literature Achievement // *Research in the Teaching of English*. 1991. Vol. 25, No. 3. P. 261–290. DOI: 10.58680/rte199115462.

⁵⁶ Loewenstein G. The Psychology of Curiosity: A Review and Reinterpretation // *Psychological Bulletin*. 1994. Vol. 116, No. 1. P. 75–98. DOI: 10.1037/0033-2909.116.1.75.

⁵⁷ Shavit Z. *Poetics of Children's Literature*. Athens : University of Georgia Press, 1986. 200 p.

Nikolajeva)⁵⁸, Пеппі Нодельман (Perry Nodelman)⁵⁹, Кетрін Патерсон (Katherine Paterson)⁶⁰, вважають, що дитячу літературу треба аналізувати насамперед крізь естетичну призму – як повноцінне мистецтво зі своїми художніми законами, а не лише інструмент виховання чи навчання.

Синтез схарактеризованих принципів і підходів утворює цілісну структурно-функціональну модель літературної освіти молодшого школяра, що охоплює:

- **цільовий компонент** – формування читацької компетентності, естетичного смаку та ціннісних орієнтацій дитини;

- **методологічний компонент** – сукупність підходів (компетентнісного, особистісно орієнтованого, діяльнісного, комунікативно-прагматичного, культурологічного, герменевтичного) та запропонованих інноваційних підходів;

- **змістовий компонент** – коло дитячого читання, відібране за критеріями високої художньої якості та відповідності віковим можливостям учнів, представлене дітям цілісно, без редакторських скорочень і змін;

- **технологічний компонент** – форми, методи й прийоми роботи з текстом, зокрема означені вище інноваційні підходи, з акцентом на усвідомлення дитиною естетичного досвіду автора, а не на моралізаторську бесіду;

- **результативний компонент** – когнітивний, емоційно-ціннісний та діяльнісний складники читацької компетентності дитини.

Ця модель є теоретичним підґрунтям для подальшого практично-методичного розв'язання проблеми формування компетентного читача в початковій школі.

2. Шляхи впровадження сучасних підходів до літературної освіти учнів початкової школи на уроках літературного читання

Уведення читача-початківця у світ літератури – процес довготривалий і надзвичайно відповідальний. Він передбачає обов'язкове врахування багатьох складових, серед яких наявність позитивного досвіду роботи з дитячою книгою в дошкільні роки (слухання, розглядання, розучування віршів, переказ казок і оповідань, інсценування тощо), оволодіння повноцінною навичкою читання, що дозволяє читачеві зосереджувати увагу не на технічній стороні, а на розумінні смислу прочитаного,

⁵⁸ Nikolajeva M. *Aesthetic Approaches to Children's Literature: An Introduction*. Lanham, MD : Scarecrow Press, 2005. 278 p.

⁵⁹ Nodelman P., Reimer M. *The Pleasures of Children's Literature*. 5th ed. Boston : Pearson, 2015. 432 p.

⁶⁰ Paterson K. *Gates of Excellence: On Reading and Writing Books for Children*. New York : E. P. Dutton, 1981. 178 p.

а саме: спираючись на художні образи, уявляти описані автором картини, вдаватися до аналізу вчинків героїв і виявляти власне емоційне ставлення до описаних подій, усвідомлювати позицію автора і вчитися вести з ним уявний діалог. Поряд із цим важливо зосереджувати увагу на розвиткові читацького кругозору, умінні орієнтуватися в колі дитячих книжок, здійснювати самостійний пошук літератури відповідно до власних уподобань. Реалізація поставлених завдань стає можливою лише за умови, що поряд із читачем-початківцем буде знаходитися досвідчений читач (дорослий, учитель), спроможний систематично супроводжувати й надавати цілеспрямовану підтримку і допомогу в оволодінні читацькою культурою.

Тому саме від професійної підготовки вчителя, від його обізнаності з дитячою літературою, від правильного добору найбільш раціональних методів і прийомів роботи над художнім твором залежить рівень читацької підготовки його учнів.

Розглянемо можливості впровадження інноваційних підходів до добору й подачі навчального матеріалу, організації і проведення уроків літературного читання в сучасній початковій школі.

Серед провідних принципів, на яких ґрунтується добір творів для читання є естетичний, тематично-жанровий, літературознавчий, відповідно до яких учням пропонують високохудожні твори різних жанрів, що відображають різні сторони життя і діяльності людей, розширюють світогляд дітей, збагачують їхній життєвий досвід загальнолюдськими цінностями, сприяють розвитку їхньої емоційної сфери. Літературознавчий принцип передбачає забезпечення літературознавчої пропедевтики – усвідомлення учнями на практичному рівні таких понять, як жанрові особливості твору, його тема, ідея, персонажі, засоби художньої виразності, що створює базу для подальшого системного вивчення літератури в базовій школі.

У зв'язку з цим достатньо перспективним, на нашу думку, є запроваджений нами новий для початкової школи спосіб подання навчального матеріалу в історичній ретроспективі: від фольклору, літератури XIX, XX століть до творів сучасних письменників⁶¹. Саме такий підхід дозволяє учням краще розуміти зміст твору, оскільки в ньому описуються події певного історичного періоду, а не просто життя людей поза часом і простором. Щоб правильно розуміти мотиви поведінки дійових осіб, давати оцінку їхнім учинкам, необхідно мати уявлення про час, місце, умови, у яких перебувають герої. Важливе значення для

⁶¹ Ємець А., Коваленко О. Українська мова та читання : підруч. для 3 кл. з навчанням російською мовою закл. заг. серед. освіти : у 2 ч. Ч. 2. Харків : Ранок, 2020. 112 с. URL: <https://shkola.in.ua/1364-ukrainska-mova-ta-chytannia-3-klas-yemets-2020-ch-2.html>

повноцінного розуміння художнього твору відіграє життєвий досвід дитини і, якщо він є недостатнім, на етапі підготовки до сприймання важливо організувати підготовчу роботу, спрямовану на занурення учнів у ту історичну епоху, про яку розповідає письменник. Саме такий підхід дозволить викликати в дітей відповідні образи пам'яті, спираючись на які в їхній уяві виникатимуть картини дійсності, максимально близькі до описаних автором.

Одним із найефективніших методів, спрямованих на розвиток в учнів відтворюючої, а в подальшому і творчої уяви, є розгляд наочності, перегляд кінофільмів, відеопрезентацій тощо. Поєднання візуалізації з доступною розповіддю вчителя є важливим засобом збагачення життєвого досвіду дитини. Наведемо приклади організації такої роботи на уроках літературного читання.

Підготовча робота до сприймання української народної казки «Солом'яний бичок»:

– Діти, скажіть, чи є в нашому класі учні, прізвища яких походять від назв професій. Так, у нас є Оксана Коваль і Максим Коваленко. Як ви гадаєте, якою професією займалися їхні пращури? Вони були ковалями, які кували залізо, виготовляли різноманітні металеві вироби. (Демонстрація зображення кузні і коваля). Також серед нас є Надійка Гончаренко. Від назви якої професії походить її прізвище? (Гончар). Гончарі з глини виготовляли різноманітний посуд: миски, горщики, глечики тощо (демонстрація зображення гончара під час роботи за гончарним колом). У нашому класі також є Денис Стельмах. Чи знаєте ви, чим займалися стельмахи? Вони виготовляли з дерева вози, сани, робили колеса (демонстрація зображення стельмаха під час роботи). Отже, скільки цікавих таємниць про наших пращурів ми можемо дізнатися завдяки своїм прізвищам! Діти, як ви гадаєте, чому так багато українських прізвищ походять від назв професій? (Тому що українці з давніх-давен є надзвичайно працюютою нацією). Чим у селі переважно займалися чоловіки? Завдяки прізвищам учнів нашого класу ми вже знаємо, що вони були ковалями, гончарами, стельмахами. А ще серед них були теслярі, які з дерева робили будинки, бондарі, які виготовляли дерев'яні діжки. А щоб діжки не пропускали воду, їх смолили (тобто наносили на її внутрішню поверхню смолу). Смолу видобували з деревини хвойних дерев у смолокурні, яку ще називали майданом. І звідси походить назва професії майданник – це людина, яка видобувала смолу. А чим же займалися жінки? Вони працювали в полі, варили їжу, шили одяг. Діти, з чого шують одяг? (Із тканини). У давні часи для того, щоб виготовити тканину, треба було багато і тяжко працювати. Спочатку вирощували спеціальні рослини – льон чи коноплі, потім

стебла цих рослин замочували у воді, били їх, тіпали, щоб дістати м'які волокна, які знаходяться в середині. Зібрані разом волокна надівали на гребінь (демонстрація зображення), гребінь вставляли в спеціальну дошку – днище, на якому можна було сидіти (демонстрація зображення). Далі треба було розчесати волокна, щоб підготувати їх для прядіння. Раніше це називалося микати мички. З підготовленої в такий спосіб кужелі жінки скручували і тягли тонку нитку, яку намотували на веретено (демонстрація зображення), щоб не заплуталася. А вже потім із готових ниток на спеціальному станку виготовляли тканину.

– Діти, про які професії наших пращурів ви сьогодні дізналися? Чим займалися чоловіки? Що робили жінки?

– Сьогодні на уроці я прочитаю вам казку, у якій розповідається про дідуся-майданика, який зробив солом'яного бичка. Тож, сідайте зручніше, слухайте й уявляйте. Українська народна казка «Солом'яний бичок».

Систематичне збагачення словникового запасу дітей застарілою лексикою, що часто трапляється в народних казках і творах письменників XIX сторіччя, сприятиме відтворенню в уяві дітей відповідних образів пам'яті під час самостійного читання фольклорних творів і книжок, написаних у давні часи. Закріпити в пам'яті дітей застарілу лексику і образи, пов'язані з нею, дозволять завдання, що передбачають розглядання малюнків з підписами, складання речень з цими словами, пригадування творів, у яких вживалася відповідна лексика.

На уроках літературного читання важливо вчити дітей самостійно виділяти незрозумілі слова і знаходити їх тлумачення в словнику. Ця робота має здійснюватися з поступовим ускладненням. Спочатку вчитель пропонує учням виділити в тексті незрозумілі слова і показує, як у словнику слід шукати тлумачення їх значення, а потім залучає дітей до самостійного пошуку і пояснення. Наприклад, привернути увагу четвертокласників до застарілої лексики можна в такий спосіб: після читання твору вчитель записує на дошці (або демонструє на слайді) слова, які можуть бути незрозумілі учням, і пропонує знайти в тексті твору речення, у яких вони трапляються. Після чого учні пояснюють їх лексичне значення, спираючись на контекст, або за допомогою тлумачного словника.

Активізувати засвоєну в такий спосіб лексику можна під час залучення учнів до дидактичних ігор. Наприклад, учитель пропонує дітям прочитати слова і якомога швидше знайти серед них ті, за допомогою яких можна розповісти про Україну в давні часи (орієнтовний перелік слів: дворянин, джинси, кобзар, козачок, комп'ютер, кріпак, метро, мобільний телефон, пан, президент, програміст, свитина, свічка, цар, чумацький віз).

Ще одним продуктивним прийомом роботи, спрямованим на розвиток в учнів відтворюючої уяви, є створення ними власних ілюстрацій до прочитаних художніх творів. Наприклад, після опрацювання оповідання М. Коцюбинського «Харитя» четвертокласникам можна запропонувати взяти участь у колективному проєкті із відтворення інтер'єру Харитиної хати. Учні мають, спираючись на текст оповідання, зробити малюнок або макет хати і розповісти, що на ньому відтворено.

Допомогти учням краще зрозуміти час, описаний у творі, а також ставлення автора до героїв, їхніх учинків дозволяє знайомство з життям письменника.

Упродовж чотирьох років навчання в початковій школі варто застосовувати монографічний підхід до вивчення творчості письменників-класиків: Т.Г. Шевченка, І.Я. Франка, Лесі Українки. Учні мають знайомитися не лише з їхніми творами, а й отримувати доступну й цікаву для дітей 6-10 років біографічну інформацію завдяки розповідям учителя, ознайомленню з уривками з біографічних творів, творів-спогадів. Біографічні відомості доцільно доповнювати картинами або архівними світлинами, які дозволять молодшим школярам краще зрозуміти, в якій сім'ї виховувалися майбутні письменники і письменниці. Отримана в такий спосіб інформація має логічно поєднуватися з опрацюванням творів письменників-класиків. Наприклад, під час роботи над віршем Т.Г. Шевченка «І досі сниться: під горою...» учням доцільно поставити такі питання: Які картини виникли у вашій уяві під час читання вірша? Які почуття викликає цей твір? Поміркуйте, які спогади дитинства надихнули поета на створення вірша. Пригадайте, що вам відомо про дитячі роки Т.Г. Шевченка.

Знайомство з казками І.Я. Франка зі збірки «Коли ще звірі говорили» доцільно поєднати з біографічною інформацією про те, що в письменника було четверо дітей – дочка і троє синів, які були першими слухачами його творів. У зв'язку з цим для учнів цікавими будуть спогади дочки І.Я. Франка Анни Франко-Ключко:

«...Перед тим, як мама клала нас спати, ми звичайно обсідали тата, а мені й братові Петрові, як найменшим, припадало на долю влізати татові на коліна, і тоді тато оповідав нам чудові байки й казки...

Тато оповідав казки дуже цікаво, якраз тоді komponуючи для нас свої байки «Коли ще звірі говорили», що їх ми так дуже любили й бажали все наново слухати. Ми хотіли слухати якнайдовше, і мамі була велика морока покласти нас спати.

Ми, малі діти, очаровані світом казок, у нім жили, й бажали почути все щось нове, і як тато з'являвся між нами, ми старались опанувати його

для себе і зараз же вважали йому на коліна. Тато сміявся, приговорюючи: «Міцько й Міна повважали на коліна». Надовго це між нами лишилося, і потім, коли ми вже були старшенькі, нас не раз дразнили Міцьком і Міною.

Ці всі прекрасні казки й оповідання читали ми пізніше вже як друковані твори: «Коли ще звірі говорили», «Ліс Микита» й інші оповідання та пригадували наше щасливе дитинство.

Тато не тільки любив оповідати нам про звірят і представляти їх, як істоти думаючі, що живуть між собою майже людським життям, але він сам ставився до всіх звірят з надзвичайною любов'ю і ніжністю.

Особливо користалися його опікою бідні сирітки, звірята без дому й захисту, немічні й каліки. У нас, немов у звірячій клініці, постійно перебували: або голодна задрипана кицька, яку тато знайшов холодного дощового вечора десь під пліотом і приніс нагріти й нагодувати, або цуценя напівзамерзле, або пташеня з перебитим крильцем.

Всі ці звірята під його ніжною опікою приходили до себе й набирали якихсь надзвичайних прикмет і здібностей. Так, великий жовтий кіт із зеленими очима, що його ми трохи побоювалися, приятелювався тільки з татом, і як тільки той сідав за стіл писати, лягав у тата на кárку й муркотів голосно якимсь дивним муркотанням особливо вечером і вночі. Ворона стала надзвичайно розумною та залюбки вчилася різних штучок.

Цю любов до звірят передав тато і нам»⁶².

Подана в такий спосіб біографічна інформація дозволяє учням краще зрозуміти, якою людиною був письменник.

XX сторіччя для учнів сучасної початкової школи також є невідомим минулим, однак, збагати уявлення дітей про цей період можливо завдяки зверненню до життєвого досвіду старшого покоління (бабусь і дідусів). На нашу думку, доцільним є залучення молодших школярів до проєкту «Зв'язок поколінь», мета якого полягає в стимулюванні змістовної комунікації між молодшими і старшими членами родини, спрямованої на вивчення літературних уподобань, які мали в дитячі роки сучасні досвідчені читачі. Завдяки життєвому досвіду бабусь і дідусів їхні онуки матимуть також можливість дізнатися про те, якою була школа, як жили люди в XX сторіччі. Отримані в такий спосіб відомості дозволять учням початкової школи краще зрозуміти зміст художніх творів цього періоду, пригадувати і відтворювати в уяві картини з життя, про які чули від дорослих. Неабияку роль у цьому може відіграти колективний перегляд

⁶² Франко-Ключко А. Иван Франко і його родина. Ліга визволення України. Торонто. 1956. 131 с. URL: <https://diasporiana.org.ua/wp-content/uploads/books/5153/file.pdf>

і обговорення художніх фільмів цього періоду а також біографічні розповіді самих письменників. Наприклад, на уроці, присвяченому життю і творчості відомого українського письменника О.І. Копиленка, учням варто прочитати уривок з його біографічних спогадів: «Причин того, чому я почав писати для дітей, немало. Ще в дитинстві я багато читав про цікаві пригоди, про нашу природу. Читав я Марка Вовчка, І. Франка... Як вони уміли писати про природу! А я любив її ще з дитинства. Любив бігати по берегах річки Берестової, по яругах і перелісках. Ловив рибу, ганяв за вужами, бив гадюк. Якось, мабуть у 1921 чи 1922 році, мені потрапили до рук два невеличкі томики творів Дніпрової Чайки. Доти я не знав цієї письменниці. Та почитавши її оповідання і вірші, я побачив, як вона уміла говорити про цікаві речі дітям. Мені самому захотілося так написати»⁶³.

Така біографічна інформація дозволяє розширити читацький кругозір учнів, стимулювати до самостійного пошуку книжок згаданих авторів, формувати читацьку культуру.

Важливим напрямом роботи на уроках літературного читання є реалізація літературознавчого принципу, що передбачає ознайомлення дітей на практичному рівні з такими поняттями, як жанр, тема, ідея твору, персонажі, засоби художньої виразності тощо.

Зацікавити молодших школярів літературознавчою теорією допоможе запропонований нами в підручнику для 3 класу «Українська мова та читання»⁶⁴ прийом розкриття таємниць літературних творів. Наприклад, ознайомити учнів із загадкою як літературним жанром можна в такий спосіб: на уроці учні дізнаються, що загадка – це словесна гра, у якій за описом треба відгадати предмет або явище. Щоб навчитися відгадувати загадки, треба знати їх таємниці. Перша таємниця: у загадці описуються важливі ознаки предмета. Щоб відгадати загадку, її треба кілька разів перечитати і виділити ці ознаки. Один предмет у різних загадках може описуватися по-різному. Опис може супроводжуватися порівнянням. Друга таємниця: народна загадка може мати кілька відгадок. Головне – зуміти довести свою думку, спираючись на виділені ознаки.

Одним із пріоритетних завдань уроків літературного читання в сучасній початковій школі є формування в учнів здатності до спілкування з автором. Його реалізація є достатньо складною, оскільки читачі-початківці, сприймаючи художній твір, не бачать співрозмовника,

⁶³ Копиленко О. Коротка автобіографія / Олександр Копиленко // Про Олександра Копиленка: спогади. К., 1971. С. 3–6.

⁶⁴ Ємець А., Коваленко О. Українська мова та читання : підруч. для 3 кл. з навчанням російською мовою закл. заг. серед. освіти : у 2 ч. Ч. 2. Харків : Ранок, 2020. 112 с. URL: <https://shkola.in.ua/1364-ukrainska-mova-ta-chytannia-3-klas-yemets-2020-ch-2.html> (дата звернення: 21.07.2026).

тому основним завданням вчителя є спрямування їхньої уваги на те, що хотів сказати автор, як він ставиться до героїв свого твору, які слова допомагають читачеві це зрозуміти. Наприклад, для того щоб допомогти четвертокласникам зрозуміти твір Б.Д. Грінченка «Украла», розібратися у складній життєвій ситуації, описаній автором, усвідомити і сприйняти позицію письменника учителю під час літературної бесіди за змістом необхідно привернути увагу учнів до поведінки різних героїв. Діти мають, спираючись на дієслова, використані письменником у творі, визначити, хто з персонажів так себе поводить:

- сміялась, гомоніла, зареготалася, побачила, не змовчала, торохтіла;
- здивувався, не повірив, питав, уточнював, заспокоїв;
- соромилася, мовчала, сиділа нерухомо, сховала голову межі плечі й прищулилась, зізналась, плакала, ридала;
- сердились, докоряли, вимагали покарати, гомоніли, мовчали, дивились, розплющивши очі, співчували, ніяковіли, простили, жаліли.

Також доцільно залучити учнів до міркування завдяки створенню проблемної ситуації, метою якої є пошук відповідей на запитання:

- чи викликає співчуття Пріска, яка є постраждалою стороною;
- чому автор одну дівчинку називає повним ім'ям, як дорослу, а іншу – майже прізвиськом;
- як можна схарактеризувати кожную з дівчат.

Стимулювати учнів до діалогу з автором також дозволяють завдання, орієнтовані на пошук відповідей на запитання, чому письменник назвав твір саме так, а не інакше, чому вирішив саме так закінчити свій твір.

Для розвитку в молодших школярів читацької культури важливо сформувати в них інтерес до художньої літератури, усвідомлення того, що художній твір є витвором мистецтва, який треба навчитися повноцінно сприймати і розуміти, щоб збагачувати власний духовний світ.

ВИСНОВКИ

Формування компетентного читача є одним із пріоритетних завдань сучасної початкової школи. Його повноцінна реалізація в парадигмі літературної освіти потребує ґрунтовної теоретичної бази, підкріпленої практичними рішеннями щодо її застосування в освітньому процесі.

Літературна освіта в початковій школі є складним, багатовимірним педагогічним феноменом, який у сучасних умовах не може обмежуватися лише формуванням технічної навички читання та набуття учнями елементарних знань про літературу. Методологічний фундамент сучасної концепції літературної освіти спирається на компетентнісний, особистісно орієнтований, діяльнісний, комунікативно-прагматичний,

культурологічний і герменевтичний підходи, які в єдності орієнтують на необхідність врахування багатовимірності літератури як мистецтва слова. Це дає підстави для доповнення системи традиційних дидактичних положень принципами, що враховують специфіку художньо-естетичного пізнання:

- принцип естетичної самоцінності художнього твору, що утверджує самостійну мистецьку природу тексту й унеможливорює його сприймання лише як ілюстративний матеріал, підпорядкований виховній меті;
- принцип текстуальної недоторканності твору, що унеможливорює довільне скорочення, спрощення чи редагування авторського тексту;
- принцип уваги до автора, відповідно до якого знання про письменника є важливим компонентом осмислення й інтерпретації твору, а не формальною інформацією біографічного характеру;
- принцип художньо-вікової відповідності добору творів, який вимагає одночасного дотримання двох критеріїв – вікової доступності та високої художньої якості – жоден з яких не може компенсувати відсутність іншого.

Виділені теоретичні положення є концептуальним підґрунтям для визначення ефективних шляхів формування компетентного читача в початковій школі.

Перспективним напрямом роботи є історико-ретроспективний спосіб подання навчального матеріалу (від фольклору й літератури XIX–XX століть до творів сучасних авторів), який дозволяє подолати розрив між історичним контекстом твору й обмеженим життєвим досвідом сучасної дитини.

Продуктивними методами роботи на уроках літературного читання в сучасній початковій школі є звернення до мемуарної літератури для ознайомлення учнів з окремими біографічними фактами з метою поглиблення розуміння творів письменника; літературна бесіда, спрямована на навчання дітей вести діалог з автором твору, бачити авторську позицію щодо мотивів поведінки героїв. Окреме місце посідає проєктна діяльність учнів, яка збагачує їхній життєвий досвід і тим самим створює підґрунтя для повноцінного сприйняття художньої літератури.

АНОТАЦІЯ

Розділ монографії присвячено проблемі визначення концептуальних засад і пошуку ефективних шляхів практичної реалізації завдань формування компетентного читача в сучасній початковій школі. Про актуальність теми свідчить той факт, що, за даними міжнародних і вітчизняних досліджень, значна частина молодших школярів має

недостатній рівень читацького розвитку, який не забезпечує повноцінного сприйняття художньої літератури, адекватної інтерпретації тексту, розуміння авторського задуму тощо.

У роботі узагальнено існуючі підходи, на яких ґрунтується літературна освіта, а саме: компетентнісний, особистісно орієнтований, діяльнісний, комунікативно-прагматичний, культурологічний і герменевтичний. На основі цих методологічних засад систему традиційних дидактичних положень доповнено новітніми принципами, що враховують специфіку художньо-естетичного сприймання художньої літератури молодшими школярами: естетичної самоцінності художнього твору, текстуальної недоторканності, уваги до автора.

На основі аналізу сучасних підручників виділено низку завдань, які не відповідають сучасним положенням методики літературного читання в початковій школі.

Авторами запропоновано продуктивні методичні підходи до опрацювання художніх творів на уроках літературного читання – історико-ретроспективний спосіб подання і вивчення матеріалу, розширення уявлень про письменника завдяки творам мемуарної літератури, формування вміння вести діалог з письменником, акцентування уваги на авторській позиції щодо мотивів поведінки героїв, залучення учнів до проєктної діяльності з метою збагачення їхнього життєвого досвіду, необхідного для повноцінного сприймання художніх творів.

Упровадження в систему роботи сучасної початкової школи розглянутих інноваційних підходів створює методичне підґрунтя для подальшого вдосконалення уроків літературного читання в напрямі формування компетентного, естетично зорієнтованого читача, здатного сприймати художній твір як явище мистецтва.

Література

1. Загальнодержавне зовнішнє моніторингове дослідження якості початкової освіти «Стан сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи закладів загальної середньої освіти» (ЗЗМЯПО-2024) : звіт / Український центр оцінювання якості освіти. Київ, 2024. URL: <https://testportal.gov.ua/zzmyapo-2024-uspishnist-uchnivstva-v-galuzyah-matematyky-ta-chytannya/> (дата звернення: 11.07.2026).

2. PIRLS 2021 International Results in Reading / Mullis I. V. S., von Davier M., Foy P., Fishbein B., Reynolds K. A., Wry E. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center, 2023. URL: <https://pirls2021.org/results> (дата звернення: 11.07.2026).

3. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підручник. Київ : Абрис, 1997. 416 с.
4. Савченко О. Я. Компетентнісний підхід як чинник модернізації початкової освіти *Наука і освіта*. 2011. № 4. С. 13–16.
5. McClelland D. C. Testing for Competence Rather Than for Intelligence // *American Psychologist*. 1973. Vol. 28. P. 1–14.
6. Rychen D. S., Salganik L. H. (eds.). Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society. Göttingen : Hogrefe & Huber, 2003. 206 p.
7. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання : наук.-метод. посібник. Київ : ІЗМН, 1998. 204 с.
8. Rogers C. R. Freedom to Learn: A View of What Education Might Become. Columbus, OH : Charles E. Merrill, 1969. 358 p.
9. Maslow A. H. Toward a Psychology of Being. Princeton, NJ : D. Van Nostrand, 1962. 214 p.
10. Ісаєва О. О. Теорія і технологія розвитку читацької діяльності старшокласників у процесі вивчення зарубіжної літератури : монографія. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2003. 380 с.
11. Dewey J. Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education. New York : Macmillan, 1916. 434 p.
12. Kolb D. A. Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall, 1984. 256 p.
13. Schön D. A. The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. New York : Basic Books, 1983. 374 p.
14. Вашуленко М. С. Методика навчання української мови в початковій школі : навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / за наук. ред. М. С. Вашуленка. Київ : Літера ЛТД, 2011. 364 с.
15. Пентилюк М. І. Наукові засади комунікативної спрямованості у навчанні рідної мови. *Українська мова і література в школі*. 1999. № 3. С. 9.
16. Hymes D. On Communicative Competence // *Sociolinguistics: Selected Readings* / ed. by J. B. Pride, J. Holmes. Harmondsworth : Penguin, 1972. P. 269–293.
17. Halliday M. A. K. Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning. London : Edward Arnold, 1978. 256 p.
18. Austin J. L. How to Do Things with Words. Oxford : Clarendon Press, 1962. 166 p.
19. Волошина Н. Й. Естетичне виховання учнів у процесі вивчення літератури : посібник для вчителів. Київ : Радянська школа, 1985. 102 с.
20. Williams R. Marxism and Literature. Oxford : Oxford University Press, 1977. 217

21. Клочек Г. Д. Енергія художнього слова. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2007. 448 с.
22. Токмань Г. Л. Методика викладання української літератури в старшій школі: екзистенціально-діалогічна концепція. Київ : Міленіум, 2002. 320 с.
23. Gadamer H.-G. Truth and Method / transl. rev. by J. Weinsheimer, D. G. Marshall. 2nd ed. London : Sheed & Ward, 1989. 594 p.
24. Jauss H. R. Toward an Aesthetic of Reception / transl. by T. Bahti. Minneapolis : University of Minnesota Press, 1982. 231 p.
25. Iser W. The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response. Baltimore : Johns Hopkins University Press, 1978. 239 p.
26. Rosenblatt L. M. The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work. Carbondale : Southern Illinois University Press, 1978. 196 p.
27. Діалогічне прочитання української літератури : монографія / Г. Л. Токмань, М. П. Корпанюк, Г. С. Мазоха та ін.; за ред. Г. Л. Токмань. Київ : Міленіум, 2007. 486 с.
28. Наливайко Д. С. Теорія літератури й компаративістика : статті-розвідки. Київ : Видавничий дім «Києво-Могилянська академія», 2006. 347 с.
29. Наєнко М. К. Українське літературознавство: школи, напрями, тенденції. Київ : Академія, 1997. 320 с.
30. Ingarden R. The Literary Work of Art: An Investigation on the Borderlines of Ontology, Logic, and Theory of Literature / transl. G. G. Grabowicz. Evanston : Northwestern University Press, 1973. 423 p.
31. Wilde O. The Picture of Dorian Gray. London : Ward, Lock and Co., 1891. (Preface).
32. Sontag S. Against Interpretation and Other Essays. New York : Farrar, Straus and Giroux, 1966. 304 p.
33. Frye N. *The Educated Imagination*. Toronto : Canadian Broadcasting Corporation, 1963. 68 p. (The Massey Lectures. Second Series).
34. Shavit Z. *Poetics of Children's Literature*. Athens : University of Georgia Press, 1986. 200 p.
35. Bettelheim B. *The Uses of Enchantment: The Meaning and Importance of Fairy Tales*. New York : Alfred A. Knopf, 1976. 328 p.
36. Бернська конвенція про охорону літературних і художніх творів : Паризький акт від 24 липня 1971 р., змінений 2 жовтня 1979 р. Ст. 6bis. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_051 (дата звернення: 22.07.2026).
37. Про авторське право і суміжні права : Закон України від 01.12.2022 № 2811-IX // Відомості Верховної Ради України (ВВР). 2023. № 57.

Ст. 166. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2811-20> (дата звернення: 22.07.2026).

38. Галич О., Назарець В., Васильєв Є. Теорія літератури : підручник / за наук. ред. О. Галича. Київ : Либідь, 2001. 486 с.

39. Genette G. *Paratexts: Thresholds of Interpretation* / transl. by J. E. Lewin ; foreword by R. Macksey. Cambridge : Cambridge University Press, 1997. 427 p.

40. Eco U. *Interpretation and Overinterpretation* / ed. by S. Collini, with R. Rorty, J. Culler, C. Brooke-Rose. Cambridge : Cambridge University Press, 1992.

41. Stein N. L., Glenn C. G. *An Analysis of Story Comprehension in Elementary School Children* // *New Directions in Discourse Processing* / ed. by R. O. Freedle. Norwood, NJ : Ablex Publishing Corporation, 1979. Vol. 2. P. 53–120.

42. Mandler J. M., Johnson N. S. *Remembrance of Things Parsed: Story Structure and Recall* // *Cognitive Psychology*. 1977. Vol. 9, Issue 1. P. 111–151. DOI: 10.1016/0010-0285(77)90006-8.

43. Chambers A. *Tell Me: Children, Reading and Talk*. Stroud : Thimble Press, 1993. 160 p.

44. Cremin T., Bearne E., Mottram M., Goodwin P. *Building Communities of Engaged Readers: Reading for Pleasure*. London ; New York : Routledge, 2014. 214 p.

45. Sipe L. R. *Storytime: Young Children's Literary Understanding in the Classroom*. New York : Teachers College Press, 2008. 240 p.

46. Hollindale P. *Ideology and the Children's Book* // *Signal: Approaches to Children's Books*. 1988. No. 55. P. 3–22.

47. Ray K. W. *Wondrous Words: Writers and Writing in the Elementary Classroom*. Urbana, IL : National Council of Teachers of English, 1999. 224 p.

48. Джежелей О. В., Ємець А. А. Позакласне читання. 1–4 класи : методичні поради, розробки уроків. Харків : Основа, 2007. 176 с.

49. Ємець А.А. Специфіка знайомства з біографією письменника в курсі літературного читання в початковій школі (на прикладі творчості Т.Г.Шевченка). *Теорія і методика навчання: проблеми та пошуки*. Харків: ХНПУ, 2014. С. 32–41.

50. Кодлюк Я. П., Одинцова Г. С. Сто двадцять розповідей про письменників : довідник для вчителя початкових класів. Київ : Наш час, 2006. 250 с.

51. Мовчун А. Т. Г. Шевченко і його твори в початковій школі // *Початкова школа*. 1999. № 2. С. 39–43.

52. Nystrand M., Gamoran A. Instructional Discourse, Student Engagement, and Literature Achievement // *Research in the Teaching of English*. 1991. Vol. 25, No. 3. P. 261–290. DOI: 10.58680/rte199115462.
53. Loewenstein G. The Psychology of Curiosity: A Review and Reinterpretation // *Psychological Bulletin*. 1994. Vol. 116, No. 1. P. 75–98. DOI: 10.1037/0033-2909.116.1.75.
54. Nikolajeva M. *Aesthetic Approaches to Children's Literature: An Introduction*. Lanham, MD : Scarecrow Press, 2005. 278 p.
55. Nodelman P., Reimer M. *The Pleasures of Children's Literature*. 5th ed. Boston : Pearson, 2015. 432 p.
56. Paterson K. *Gates of Excellence: On Reading and Writing Books for Children*. New York : E. P. Dutton, 1981. 178 p.
57. Ємець А., Коваленко О. Українська мова та читання : підруч. для 3 кл. з навчанням російською мовою закл. заг. серед. освіти : у 2 ч. Ч. 2. Харків : Ранок, 2020. 112 с. URL: <https://shkola.in.ua/1364-ukrainska-movata-chytannia-3-klas-yemets-2020-ch-2.html> (дата звернення: 21.07.2026).
58. Франко-Ключко А. Іван Франко і його родина. Торонто. Ліга визволення України. 1956. 131 с. URL: <https://diasporiana.org.ua/wp-content/uploads/books/5153/file.pdf>
59. Копиленко, О. Коротка автобіографія. // Про Олександра Копиленка: спогади. К., 1971. С. 3–6.

Information about the authors:

Yemets Alona,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Theory and Methodics
of Teaching Philological Disciplines in Preschool,
Primary and Special Education,
H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University
29, Alchevskyh Street, Kharkiv, Ukraine

Kovalenko Olha,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Theory and Methodics
of Teaching Philological Disciplines in Preschool,
Primary and Special Education,
H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University
29, Alchevskyh Street, Kharkiv, Ukraine

ЦИФРОВИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ ОРГАНІЗАЦІЇ ПОЗАУДИТОРНОЇ РОБОТИ КУРСАНТІВ У СИСТЕМІ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Жукович Інна, Сидоренко Марина

DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-712-3-2-7>

ВСТУП

Актуальний стан якості освіти є ключовою категорією сучасної педагогічної парадигми, а також пріоритетним напрямом розвитку освітньої системи України. Освіта й наука виступають потужними каталізаторами суспільних змін, які впливають на всі сфери життєдіяльності та здатні забезпечити структурну перебудову країни. Серед пріоритетних векторів модернізації вітчизняної вищої школи особливе місце посідає оптимізація іншомовної підготовки. Цей процес ґрунтується на оновленні методологічних складових, пошуку нових методів, прийомів і форм роботи, а також на впровадженні інноваційних технологій навчання задля ефективного формування іншомовної компетентності здобувачів.

Володіння іноземною мовою є невід'ємним компонентом якісної освіти майбутніх офіцерів, оскільки забезпечує військовослужбовцям безперешкодний доступ до світового відкритого інформаційного простору. З огляду на це, підвищення ефективності мовної підготовки стає можливим лише за умови раціонального поєднання традиційних педагогічних практик та інноваційних технологічних рішень. Стрімкий науково-технічний прогрес, воєнні дії, екологічні, демографічні, політичні та інші глобальні виклики сучасності неминуче позначаються на системі забезпечення якості освіти, загострюючи протиріччя у процесі формування особистості майбутнього фахівця. Класичні інструменти навчання поступово втрачають колишню спроможність і відходять на другий план, звільняючи місце цифровим застосункам, онлайн-платформам і хмарним бібліотекам, що безпосередньо зумовлено цифровізацією військової освіти. Проте результативність навчання та його вплив на курсантів значною мірою залежать від ефективності інтеграції освітніх технологій, які базуються на новітніх методологічних засадах, сучасних

дидактичних принципах і психолого-педагогічних теоріях, що розвивають комунікативно-діяльнісний підхід.

Сучасний вектор розвитку вищої військової школи висуває жорсткі вимоги до професійного профілю майбутніх офіцерів. Поряд із фундаментальними тактико-спеціальними навичками та бойовими уміннями, здобувачі військової освіти мають вільно володіти англійською мовою задля ефективної взаємодії з іноземними партнерами та участі у міжнародних місіях. Як слушно зазначає А. Ільченко, що на сучасному етапі трансформації сектору безпеки і оборони іноземна мова перетворилася з суто академічної дисципліни на критично важливу складову бойової спроможності військового фахівця¹. Успішне ведення спільних операцій, здійснення стандартизованого радіообміну та виконання коаліційних штабних процедур вимагають від військовослужбовців рівня мовної підготовки, що чітко корелює з вимогами стандарту STANAG 6001. Оволодіння мовою на відповідному рівні забезпечує перехід від тактичної комунікації до стратегічної взаємодії в багатонаціональному середовищі. Нормативно-правовим підґрунтям цієї вимоги є Закон України «Про застосування англійської мови в Україні», який законодавчо закріплює за нею статус мови міжнародного спілкування та визначає інструменти її системної інтеграції в оборонну сферу. На виконання цього закону нормативними актами Кабінету Міністрів України регламентовано перелік військових посад, для яких володіння англійською мовою є обов'язковим кваліфікаційним цензом. При цьому вимоги чітко диференційовано за рівнями Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти (CEFR), а також корельовано зі стандартизованими мовними рівнями військового стандарту НАТО STANAG 6001.

1. Теоретико-методологічні засади традиційного підходу до вивчення англійської мови

Під поняттям класичної методики вивчення англійської мови традиційно розуміють граматико-перекладний метод (переклад із рідної мови на іноземну та навпаки), що застосовується з кінця XIX століття. Початково цей підхід використовували для вивчення «мертвих мов», зокрема давньогрецької та латини. Основною складовою такого методу є системне вивчення граматичних правил та їх практичне застосування під час перекладу текстів. Водночас у сучасних умовах класичний метод за умови використання інтернет-ресурсів фактично нівелюється: стрімкий

¹ Ільченко А. І. Специфіка формування професійної іншомовної компетентності військових фахівців у контексті мовних стандартів НАТО. *The Future of Science, Technology and Economy: Collection of Scientific Papers*. 2026. № 2. С. 847.

розвиток і популярність серед здобувачів освіти програм автоматичного перекладу роблять такий підхід малоефективним.

Варто зауважити, що окрім перекладу, «традиційна методика передбачає також використання аудіовізуальних матеріалів, як-от перегляд іноземних фільмів (спочатку із субтитрами, згодом – без них), що є особливо ефективним за умови високої внутрішньої мотивації курсантів. На початкових етапах вивчення мови, коли вокабулярний запас ще обмежений, а навички аудіювання потребують удосконалення, доцільним є перегляд дитячих телепередач. Це зумовлено тим, що в контенті для дітей використовується найбільш вживана лексика та прості синтаксичні конструкції. Наступним етапом є максимальне занурення в іншомовне середовище шляхом опрацювання автентичних медіаресурсів: відеокліпів, новин, телепередач, пісень та аудіоматеріалів, дібраних відповідно до особистісних та професійних інтересів здобувачів»².

Сучасні інноваційні технології в освіті передбачають активне впровадження інформаційно-комунікаційних та дистанційних технологій, метод проєктів, роботу з навчальними комп'ютерними й мультимедійними програмами, створення презентацій у програмному середовищі Microsoft PowerPoint, а також використання ресурсів мережі Інтернет. Зазначені технології сприяють реалізації особистісно орієнтованого підходу, забезпечують індивідуалізацію та диференціацію навчання з урахуванням здібностей і рівня знань кожного студента. Інноваційні методи викладання іноземних мов, що базуються на сучасному методологічному підході, спрямовані на розвиток і самовдосконалення особистості, а також на розкриття її резервних можливостей і творчого потенціалу³.

Наразі процес вивчення іноземної мови, зокрема англійської, все частіше поєднує класичні моделі із залученням новітніх технологій. Така інтеграція підвищує продуктивність іншомовної освіти, сприяє формуванню стійкої комунікативної компетентності майбутніх офіцерів в умовах жорсткого ліміту часу та специфіки розпорядку військового закладу, що дозволяє досягти якісно нового рівня мовленнєвої підготовки фахівців.

² Комар О. С. Традиційні та сучасні методи викладання англійської мови в умовах дистанційного навчання. *Соціально-гуманітарні студії: інновації, виклики та перспективи* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (м. Житомир). Житомир : Державний університет «Житомирська політехніка», 2023. С. 2.

³ Костюченко С. М. Інноваційні технології при вивченні англійської мови – перспективи вивчення іноземної мови. *Освітній проєкт «На Урок»*. 2025. URL: <https://naurok.com.ua/innovaciyni-tehnologi-pri-vivchenni-angliysko-movi---perspektivi-vivchennya-inozemno-movi-462211.html> (дата звернення: 20.07.2026).

І. Кадхом Фароун визначає поєднання онлайн-ресурсів та активної участі викладача в освітньому процесі як змішане навчання (англ. *blended learning*; у науковому обігу побутують й інші терміни: *hybrid learning* – гібридне навчання, *flipping the classroom* – перевернутий клас, *blended education* – змішана освіта). Дослідник трактує цей феномен як освітній стиль, за якого здобувачі навчаються за допомогою електронних та онлайн-медіа у поєднанні з традиційним очним навчанням. Формулювання дефініції гібридної або змішаної освіти є складним науковим завданням. Гібридне навчання використовує онлайн-технології не лише для доповнення, а й для трансформації та вдосконалення освітнього процесу. Це означає, що створення викладачем текстового чату або завантаження відеолекцій ще не свідчить про повноцінне функціонування гібридного класу. Ефективне змішане навчання реалізується тоді, коли технології та педагогічна майстерність взаємодоповнюють одна одну: навчальний матеріал набуває динамічності та стає доступним для курсантів із різними когнітивними стилями. Інакше кажучи, онлайн-компоненти гібридних класів дозволяють залучати здобувачів до освітньої взаємодії у максимально персоналізований спосіб⁴.

Досліджуючи специфіку змішаного навчання, О. Орловська зазначає, що такий формат є дієвою альтернативою винятково традиційному або повністю дистанційному навчанню. Він сприяє формуванню сильнішого відчуття залученості та корпоративної спільності, ніж класичні аудиторні чи повністю автономні онлайн-методи. Змішане навчання відкриває широкий спектр дидактичних можливостей, які мотивують курсантів до активної роботи як під час аудиторних занять, так і поза ними. За своєю суттю змішане навчання є гнучким, масштабованим і змістовним інструментом організації освітнього процесу. Онлайн-компонент цієї моделі дозволяє здобувачам опановувати матеріал у будь-який зручний час і в довільному місці, незалежно від темпу роботи навчальної групи чи наявності партнерів для комунікації⁵.

Вищезазначений аспект є надзвичайно важливим для здобувачів ВВНЗ. Ефективність професійної комунікації виступає базовою передумовою успішності військової діяльності, зокрема в умовах високого психоемоційного навантаження сучасного бою. Спілкування у військовому колективі не лише координує дії особового складу, а й забезпечує

⁴ Kadhom Faroun I. Blended learning [Presentation]. *ResearchGate*. 2020. URL: https://www.researchgate.net/publication/345117569_Blended_learning (дата звернення: 21.07.2026).

⁵ Орловська О. Змішане навчання у викладанні та вивченні англійської мови. *Розвиток порівняльної професійної педагогіки у контексті глобалізаційних та інтеграційних процесів*. Хмельницький : Термінова поліграфія, 2022. С. 69.

взаєморозуміння, зміцнює бойовий дух та згуртованість підрозділів. Зважаючи на сучасні воєнні реалії, особливого значення набуває здатність майбутніх офіцерів здійснювати комунікацію в іншомовному (насамперед англomовному) професійному середовищі. Це вимагає від ВВНЗ докорінної трансформації мовної підготовки: навчання англійської мови має фокусуватися не на абстрактних лексичних темах, а на моделюванні реальних службових ситуацій, бойового управління, стандартизованого радіообміну та стресостійкої взаємодії, які безпосередньо впливають на результативність виконання завдань у поліетнічних військових структурах.

2. Стан дослідження проблеми формування іншомовної компетентності у науковій літературі

Поняття «іншомовна комунікативна компетентність» було запроваджено в науковий обіг американським лінгвістом Д. Гаймсом, який трактував його як інтегрований досвід, що забезпечує особистості можливість здійснення цілеспрямованого мовленнєвого спілкування задля досягнення успішної комунікації в середовищі іншомовної культури⁶. Своєю чергою, Н. Глуховська розглядає іншомовну компетенцію фахової орієнтації як здатність і вміння ефективно послуговуватися іноземною мовою професійного спрямування в контекстах, безпосередньо пов'язаних із поточною академічною та майбутньою трудовою діяльністю студентів⁷. Розвиваючи цю наукову думку, І. Швецова обґрунтовує ідею про те, що ключова мета навчання іноземної мови полягає в її опануванні саме як дієвого засобу професійної взаємодії та формування іншомовної компетентності, необхідної для успішного виконання фахових обов'язків. Комунікативна компетентність розглядається як інтегрована якість особистості, що поєднує мовні знання, уміння й навички з готовністю ефективно діяти в різних соціальних і професійних ситуаціях⁸.

На думку І. Ковальчука, саме комунікативна компетентність є однією з ключових соціально-психологічних характеристик сучасного фахівця, зокрема курсанта закладу вищої освіти зі специфічними умовами

⁶ Іванчук Г. Іншомовна комунікативна компетентність як складова професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2016. № 4. С. 270.

⁷ Глуховська Н. А. Формування іншомовної компетенції студентів технічних спеціальностей ВНЗ України аграрного профілю. *Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти*. 2016. № 1. С. 70.

⁸ Швецова І. В. Методологічні підходи до формування іншомовної комунікативної компетентності фахівців з навігації і управління морськими суднами в умовах неперервної освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих учених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. 2023. Вип. 65, ч. 3. С. 223

навчання⁹. Дослідники М. Кенел і М. Свейн розглядають модель іншомовної комунікативної компетентності через головні чотири компоненти-компетенції:

- граматичну компетенцію – рівень засвоєння комунікантом граматичного коду, включаючи словниковий запас, правила правопису і вимови, словотворення і побудови речень;

- соціолінгвістичну компетенцію – вміння доречно використовувати і розуміти граматичні форми у різних соціолінгвістичних контекстах для виконання окремих комунікативних функцій (опису, повідомлення, переконання, запиту інформації тощо);

- дискурсивну компетенцію або компетенцію висловлювання – здатність поєднувати окремі речення у зв'язне повідомлення, дискурс, використовуючи для цього різні синтаксичні і семантичні засоби;

- стратегічну компетенцію – здатність використовувати вербальні і невербальні засоби при загрозі зриву комунікації у випадку «недостатнього рівня компетентності комуніканта або через наявність побічних ефектів»¹⁰. Сучасні дослідники підкреслюють, що саме ця модель іншомовної комунікативної компетентності мала неабиякий вплив на подальші наукові дослідження проблеми.

Варто зауважити, що увага зарубіжних дослідників зосереджена більшою мірою на теоретичному обґрунтуванні та практичній апробації цифрових технологій у навчанні іноземних мов. Зокрема, у фундаментальних працях К. Чапель і С. Сауро, Г. Стоквелла і П. Габбарда розкрито концепцію комп'ютерної підтримки вивчення мов (CALL) та доведено її ефективність у розвитку мовленнєвих навичок у професійному орієнтованому середовищі. Науковці Н. Гоклі та Х. Рейндерс аналізують можливості онлайн платформ, мобільних застосунків і віртуальних середовищ у формуванні комунікативної компетентності у сфері професійної діяльності¹¹. Разом з тим, аналіз наукових праць свідчить, що попри значну кількість теоретичних напрацювань, питання використання цифрових інструментів як системного засобу формування іншомовної комунікативної компетентності курсантів вищих військових навчальних закладів усе ще потребують додаткового вивчення.

Задля розв'язання окресленої наукової проблеми в дослідженні було

⁹ Ковальчук І. В. Сутність та структура комунікативної компетентності майбутніх правоохоронців. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2010. № 4. С. 103.

¹⁰ Кухта І. В. Іншомовна компетентність у контексті формування комунікативної культури студентів у процесі вивчення іноземної мови. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*. 2008. № 4. С. 30.

¹¹ Рябчук М. О. Формування комунікативної компетентності у курсантів при вивченні англійської мови за допомогою онлайн-застосунків. *Педагогічна інноватика: сучасність та перспективи*. 2026. № 12. С. 150.

використано комплекс взаємодоповнювальних методів: аналіз, синтез, узагальнення та систематизація наукових джерел з проблем цифровізації освіти, методики навчання іноземних мов та професійно орієнтованої мовної підготовки майбутніх офіцерів, аналіз підходів до використання цифрових ресурсів і платформ у вітчизняних та зарубіжних дослідженнях. Також мають місце емпіричні: контент-аналіз освітніх програм, навчально-методичних матеріалів, а також вивчення реальної практики використання цифрових ресурсів у закладах, що здійснюють підготовку майбутніх військовослужбовців.

3. Потенціал змішаного (гібридного) навчання у процесі іншомовної підготовки військовослужбовців

На думку М. Рябчук, розвиток цифрових технологій відкрив нові можливості для вдосконалення процесу навчання іноземних мов. Онлайн-застосунки, зокрема Quizlet, Duolingo, Kahoot, BBC Learning English, Google Classroom, Zoom, Padlet та VoiceThread, забезпечують інтерактивність, індивідуалізацію та безперервність освітнього процесу, створюють умови для моделювання реальних професійних ситуацій, активізують комунікативну діяльність і сприяють підвищенню мотивації курсантів. Водночас більшість традиційних методик, що застосовуються у військових закладах вищої освіти, все ще залишаються орієнтованими на репродуктивне засвоєння матеріалу, що не повною мірою відповідає вимогам сучасного інформаційного суспільства. Саме тому актуальним є пошук нових підходів, які поєднували б класичну педагогіку з інноваційними цифровими засобами, забезпечуючи розвиток практичних мовних умінь і комунікативної компетентності майбутніх офіцерів¹².

В. Романюк зазначає, що важливим аспектом використання цифрових ресурсів у формуванні англомовної компетентності фахівців сектору національної безпеки є їхня здатність забезпечувати навчання в умовах підвищеного психоемоційного навантаження та обмеженого часу, які є характерними для професійної діяльності у сфері безпеки та оборони¹³. Цифрові платформи дозволяють моделювати ситуації стресового професійного спілкування, у яких здобувачі освіти мають приймати рішення, аналізувати інформацію та здійснювати англомовну комунікацію в режимі, максимально наближеному до реальних оперативних умов. Це

¹² Рябчук М. О. Формування комунікативної компетентності у курсантів при вивченні англійської мови за допомогою онлайн-застосунків. *Педагогічна інноватика: сучасність та перспективи*. 2026. № 12. С. 151.

¹³ Романюк В. Цифрові ресурси та платформи для формування англомовної компетентності у сфері національної безпеки та оборони України. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2026. Т. 14, № 3. С. 119.

сприяє формуванню не лише мовленнєвих навичок, а й психологічної готовності до використання англійської мови як робочого інструменту професійної діяльності.

Залучення електронного інструментарію надає гнучку індивідуалізацію мовного навчання курсантів, зважаючи на їхній стартовий рівень володіння мовою, напрям підготовки. Саме завдяки застосуванню інтерактивного контенту, гнучких освітніх маршрутів та цифрового моніторингу результатів стає можливим оперативне налаштування інтенсивності та наповнення занять. Такий підхід гарантує формування мовленнєвих навичок, безпосередньо затребуваних у практичній діяльності: від ведення документації та штабного документообігу до аналізу даних і взаємодії у межах спільних місій.

Варто зазначити, що освітній процес у вищих військових навчальних закладах характеризується певними специфічними чинниками, серед яких: субординація й дисципліна, тобто, чітко регламентований розпорядок дня, постійне поєднання навчальної та військово-службової діяльності, високий рівень фізичного й психоемоційного навантаження, а також дефіцит часу на самостійну підготовку. Зазначені фактори справляють безпосередній вплив на організацію іншомовної підготовки і використання цифрових інструментів навчання дає змогу надолужити прогалини, які виникають у зручний для здобувачів освіти час¹⁴.

4. Аналіз індивідуальних та групових цифрових платформ у системі змішаного навчання курсантів

У межах нашого дослідження здійснено було педагогічний експеримент із залученням цифрових інструментів змішаного навчання. Учасників експерименту було розподілено на дві основні категорії: індивідуальні та групові.

До категорії індивідуальних цифрових платформ зараховано засоби організації самостійної навчальної діяльності курсантів в індивідуальному режимі з використанням таких застосунків, як *BBC Learning English*, *Duolingo*, *Wordwall* та *Quizlet*. Вибір зазначених ресурсів зумовлено їхньою функціональністю, високим дидактичним потенціалом та безоплатним доступом.

Платформа *BBC Learning English* функціонує з 1946 року (початково у форматі радіо- та телепередач, згодом – як вебсайт). Наразі проєкт функціонує також у формі безкоштовного мобільного застосунку, який

¹⁴ Кухта І. В. Іншомовна компетентність у контексті формування комунікативної культури студентів у процесі вивчення іноземної мови. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*. 2008. № 4. С. 30.

пропонує користувачам матеріали за шістьма основними напрямками: *Business English*, *Everyday English*, *Grammar*, *Learn with the News*, *Pronunciation* та *Vocabulary*. Кожна категорія містить серію коротких відеороликів (тривалістю від 1 до 6 хвилин) із можливістю увімкнення прихованих субтитрів (*Closed Caption*) або ознайомлення з текстовим транскриптом. Для закріплення матеріалу передбачено інтерактивні тренувальні вправи на розуміння змісту з можливістю повторного виконання та отриманням миттєвого зворотного зв'язку.

Застосунок Duolingo базується на елементах гейміфікації та пропонує численні письмові вправи й диктанти, хоча розвитку розмовних навичок приділяється менша увага. Освітній процес організовано у формі «дерева навичок», яким курсанти просуваються в міру засвоєння матеріалу, а також спеціального словникового розділу для повторення вивченої лексики. За успішне проходження уроків здобувачі отримують «бали досвіду» (ігрову валюту). Навичка вважається засвоєною після виконання всіх пов'язаних із нею завдань. За стандартний урок нараховується 10–15 балів, за повторення пройдених тем – 10 балів, а за виконання ускладнених «легендарних уроків» – від 40 до 45 балів. Загалом у межах одного мовного курсу користувач може опанувати до 2000 слів.

Методика навчання в *Duolingo* передбачає комбінування різноманітних видів навчально-пізнавальної діяльності, зокрема: аудіювання та прослуховування зразків правильної вимови, читання та аналіз речень, розмовну практику через взаємодію з мовними ботами та запис власного мовлення, конструювання фраз і впорядкування слів у реченні, візуалізацію лексичних одиниць шляхом підбору відповідних зображень.

Освітня платформа «Wordwall» виступає дієвим інструментом для розроблення інтерактивних дидактичних ігор та реалізації стратегій формувального оцінювання. Завдяки функціоналу цього веб ресурсу з'являється можливість системно моніторити динаміку засвоєння матеріалу, оперативно коригувати траєкторію викладання наступних тем і об'єктивно оцінювати рівень досягнення цілей конкретних занять. Водночас інтеграція цієї платформи сприяє утриманню високої пізнавальної траєкторії здобувачів освіти, перетворюючи навчальний процес на динамічний, продуктивний та захопливий досвід.

«Quizlet» є американською освітньою платформою, розроблена Ендрю Сазерлендом (проект започатковано у 2005 році, офіційний реліз відбувся у 2007-му). Сервіс пропонує здобувачам широкий спектр інтерактивних інструментів для засвоєння матеріалу: цифрові флеш-картки, ігри на встановлення відповідностей, тестові завдання та засоби електронного оцінювання. Завдяки своїй адаптивності платформа швидко

набула популярності в академічному середовищі (ще у 2017 році нею користувався кожен другий учень старшої школи). За даними на кінець 2021 року, база сервісу налічує понад 500 мільйонів наборів навчальних карток, а аудиторія активних користувачів перевищує 60 мільйонів осіб.

До проведення педагогічного експерименту було залучено 50 курсантів другого курсу, які на початковому етапі мали приблизно однаковий рівень іншомовної підготовки (A2). Науково-педагогічне дослідження тривало впродовж п'яти місяців. Учасників експерименту було розподілено на дві однорідні групи: експериментальну (ЕГ – 25 осіб) та контрольну (КГ – 25 осіб). На початку січня курсантам експериментальної групи було запропоновано інтегрувати мобільні застосунки у позааудиторну роботу, зокрема під час виконання завдань для самостійної підготовки задля інтенсифікації розвитку англомовних умінь і навичок. Курсанти контрольної групи навчалися за традиційною методикою без залучення зазначеного цифрового інструментарію. Емпірична мета дослідження полягає у перевірці ефективності використання онлайн-застосунків для підвищення рівня сформованості іншомовної комунікативної компетентності курсантів. Для об'єктивного оцінювання навчальних досягнень здобувачів освіти обох груп на констатувальному (початок) та формуальному (кінець) етапах експерименту було проведено комплексну контрольну роботу. Рівень мовної підготовки курсантів диференціювався за такою бальною шкалою: 90–100 балів (відмінно), 82–89 балів (дуже добре), 74–81 бал (добре), 60–73 бали (задовільно), 35–59 балів (достатньо), 0–34 бали (незадовільно). Порівняльні результати експериментального дослідження систематизовано в таблиці 1:

Отримані в ході експерименту дані (див. таб. 1) підтверджують, що показники сформованості англомовної компетентності у курсантів експериментальної групи є істотно вищими порівняно з контрольною. Це доводить високу ефективність імплементації мобільних застосунків як одного з ключових інструментів в освітній процес. Завдяки цифровій автоматизації здобувачі освіти отримують можливість автономно та гнучко вдосконалювати мовні уміння у позааудиторний час. Це є особливо актуальним для курсантів ВВНЗ, які обмежені в часі через залучення до добових нарядів, польових вишколів та виконання інших завдань військово-службової діяльності.

Базовими вхідними даними констатувального етапу дослідження стали результати діагностичного опитування, проведеного серед двох цільових груп: курсантів другого курсу та викладачів англійської мови військового вишу. Результати анкетування здобувачів освіти, виконаного наприкінці осені, засвідчили вагому роль інформаційно-комунікаційних

Таблиця 1

Динаміка навчальних досягнень курсантів ЕГ та КГ за результатами експерименту (n=50)

Рівень навчальних досягнень	Кваліфікаційні бали	Контрольна група (КГ, n=25)	Експериментальна група (ЕГ, n=25)
		На початок На кінець	На початок На кінець
Відмінно	90–100	2 ос. (8%) 3 ос. (12%)	2 ос. (8%) 6 ос. (24%)
Дуже добре	82–89	3 ос. (12%) 4 ос. (16%)	3 ос. (12%) 9 ос. (36%)
Добре	74–81	10 ос. (40%) 11 ос. (44%)	9 ос. (36%) 7 ос. (28%)
Задовільно	60–73	8 ос. (32%) 6 ос. (24%)	9 ос. (36%) 3 ос. (12%)
Достатньо / Незадовільно	0–59	2 ос. (8%) 1 ос. (4%)	2 ос. (8%) 0 ос. (0%)
Разом	—	25 ос. (100%) 25 ос. (100%)	25 ос. (100%) 25 ос. (100%)

технологій (ІКТ) у процесі опанування іноземної мови. Зокрема, 44,0% опитаних (22 особи) зазначили, що самостійно застосовують мобільні застосунки та інтерактивні платформи кілька разів на тиждень, при цьому переважна більшість курсантів (86,0%, або 43 особи) віддає перевагу загальнодоступним безкоштовним цифровим ресурсам.

Більше половини респондентів (56,0%, або 28 осіб) зауважили, що викладачі під час аудиторних занять систематично використовують мультимедійні засоби, серед яких домінують автентичні відео- та аудіоматеріали (58,0%). Оцінюючи психолого-педагогічний ефект цифровізації, 46,0% курсантів підтвердили, що залучення ІКТ суттєво підвищує їхню внутрішню мотивацію до вивчення мови, а ще 48,0% відзначили часткову дію цього чинника. Доцільність широкого впровадження інноваційних інструментів в освітній процес підтримала абсолютна більшість респондентів (88,0%), що підтверджує високу готовність курсантів до інтерактивних методів навчання. Водночас аналіз відповідей викладачів засвідчив, що для підвищення ефективності мовної підготовки необхідно оптимізувати застосування таких технологій у позааудиторний час, адаптувати їх до індивідуальних потреб майбутніх офіцерів, а також ширше використовувати потенціал хмарних платформ для поточного й формувального оцінювання знань.

ВИСНОВКИ

Дослідження висвітлює наукові рецепції цифрових інструментів змішаного навчання курсантів вищих військових навчальних закладів. Розкрито значення цифровізації навчального процесу, варіативні складові змішаного навчання, його роль у становленні іншомовної компетентності майбутніх офіцерів.

Доведено, що в умовах змішаного навчання позааудиторна робота перестає бути просто формою виконання домашніх завдань. Вона перетворюється на базовий асинхронний компонент освітнього процесу. Визначено, що застосування та інтерактивних онлайн-ресурсів забезпечує безперервність іншомовного впливу на курсантів у позаробочий час. Цифрові інструменти вирішують ключові проблеми традиційного навчання: забезпечують миттєвий автоматизований зворотний зв'язок (фідбек), гейміфікують процес та дозволяють реалізувати індивідуальні освітні траєкторії з урахуванням початкового рівня знань кожного курсанта.

Обґрунтовано, що використання спеціалізованого цифрового контенту під час самостійної роботи (автентичних військових аудіоматеріалів, симуляторів радіообміну, інтерактивних словників термінології НАТО за стандартами STANAG 6001) безпосередньо впливає на якість підготовки майбутніх офіцерів. Це закладає міцний фундамент для формування їхньої іншомовної компетентності, необхідної для виконання реальних професійних завдань – від штабної комунікації та аналізу інформації до участі у міжнародних місіях.

З'ясовано, що систематична та керована викладачем позааудиторна діяльність у цифровій екосистемі сприяє розвитку автономії курсантів, їхньої самоорганізації та навичок самоконтролю.

АНОТАЦІЯ

У науковій роботі зосереджено увагу на теоретичних засадах використання цифрових технологій у навчанні іноземних мов, а також на сутності та структурі іншомовної комунікативної компетентності майбутніх офіцерів. Під час дослідження виконано опрацювання сучасних тенденцій інтеграції онлайн-застосунків у систему військової освіти з метою підвищення ефективності вивчення англійської мови.

Звернення до цієї теми пояснюється потребою оновлення військової освіти в Україні та формування культури професійної комунікації в умовах цифрової трансформації навчального процесу. Курсанти XXI століття має бути готовим до навчання у змішаному освітньому середовищі, тобто,

як онлайн, так і офлайн, із залученням великого спектру цифрового інструментарію.

Здатність грамотно й безпечно комунікувати англійською мовою в такому середовищі є важливою передумовою ефективної взаємодії з міжнародними партнерами, підвищення бойової злагодженості підрозділів і зміцнення іміджу силових структур України на міжнародній арені. Водночас у теорії та практиці військової іншомовної підготовки недостатньо дослідженими залишаються педагогічні можливості онлайн-застосунків як засобу формування іншомовної комунікативної компетентності курсантів, що й зумовлює постановку проблеми даної статті. Проаналізовано теоретичні засади формування іншомовної компетентності в сучасній педагогічній науці.

У дослідженні обґрунтовано ключові педагогічні умови ефективної інтеграції онлайн-застосунків у процес мовної підготовки, серед яких: реалізація комунікативно-діяльнісного підходу, моделювання інтерактивного освітнього середовища, а також залучення автентичних матеріалів і спеціалізованих цифрових платформ (BBC Learning English, Wordwall, Quizlet). Емпіричну базу дослідження становлять результати педагогічного експерименту, проведеного у вищому військовому навчальному закладі. Доведено, що систематичне поєднання цифрових інструментів інтенсифікує розвиток навичок говоріння й аудіювання, стимулює навчальну мотивацію та активізує професійно орієнтоване іншомовне спілкування майбутніх офіцерів.

Література

1. Глуховська Н. А. Формування іншомовної компетенції студентів технічних спеціальностей ВНЗ України аграрного профілю. *Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти*. 2016. № 1. С. 69–72. URL: uran.ua (дата звернення: 17.07.2026)
2. Іванчук Г. Іншомовна комунікативна компетентність як складова професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2016. № 4. С. 267–274.
3. Ільченко А. І. Специфіка формування професійної іншомовної компетентності військових фахівців у контексті мовних стандартів НАТО. *The Future of Science, Technology and Economy: Collection of Scientific Papers*. 2026. №2. С. 845–851. URL: <https://isu-conference.com/en/archive/the-future-of-science-technology-and-economy-08-04-26>

4. Ковальчук І. В. Сутність та структура комунікативної компетентності майбутніх правоохоронців. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2010. № 4. С. 101–108.

5. Комар О. С. Традиційні та сучасні методи викладання англійської мови в умовах дистанційного навчання. *Соціально-гуманітарні студії: інновації, виклики та перспективи* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (м. Житомир, 15–16 червня 2023 р.). Житомир : Державний університет «Житомирська політехніка», 2023. С. 1–3. URL: <https://conf.ztu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/06/137.pdf>

6. Костюченко С. М. Інноваційні технології при вивченні англійської мови – перспективи вивчення іноземної мови. *Освітній проєкт «На Урок»*. 2025. URL: <https://naurok.com.ua/innovaciyni-tehnologi-pri-vivchenni-angliysko-movi---perspektivi-vivchennya-inozemno-movi-462211.html>.

7. Кухта І. В. Іншомовна компетентність у контексті формування комунікативної культури студентів у процесі вивчення іноземної мови. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*. 2008. № 4. С. 27–32. URL: <https://visnyk.vntu.edu.ua/index.php/visnyk/article/view/613>

8. Орловська О. Змішане навчання у викладанні та вивченні англійської мови. *Розвиток порівняльної професійної педагогіки у контексті глобалізаційних та інтеграційних процесів*. Хмельницький : Термінова поліграфія, 2022. С. 68–71. URI: <https://elar.khmnu.edu.ua/handle/123456789/12732>

9. Романюк В. Цифрові ресурси та платформи для формування англійської компетентності у сфері національної безпеки та оборони України. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2026. Т. 14, № 3. С. 119–123.

10. Рябчук М. О. Формування комунікативної компетентності у курсантів при вивченні англійської мови за допомогою онлайн-застосунків. *Педагогічна інноватика: сучасність та перспективи*. 2026. № 12. С. 149–156.

11. Швецова І. В. Методологічні підходи до формування іншомовної комунікативної компетентності фахівців з навігації і управління морськими суднами в умовах неперервної освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжсвузівський збірник наукових праць молодих учених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. 2023. Вип. 65, ч. 3. С. 223–229.

12. Herrington A., Herrington J., Kervin L., Ferry B. The design of an online community of practice for beginning teachers. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*. 2015. Vol. 6, № 1. P. 120–132.

13. Kadhon Faroun I. Blended learning [Presentation]. *ResearchGate*. 2020.
URL: https://www.researchgate.net/publication/345117569_Blended_learning.

Information about the authors:

Zhukovych Inna,

Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor at the Department of Foreign Languages,
Kruty Heroes Military Institute of Telecommunications
and Information Technology
45/1 Knyaziv Ostrozkykh Street, Kyiv, Ukraine

Sydorenko Maryna,

Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages,
Kruty Heroes Military Institute of Telecommunications
and Information Technology
45/1 Knyaziv Ostrozkykh Street, Kyiv, Ukraine

**INNOVATIVE METHODS OF PROFESSIONAL
TRAINING OF SPECIALISTS IN HIGHER EDUCATION
WHILE LEARNING FOREIGN LANGUAGES**

Kozak Svitlana

DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-712-3-2-8>

INTRODUCTION

The current stage of development of higher education is characterized by rapid changes caused by the processes of globalization, digitalization and integration of Ukraine into the European educational space. Under such conditions, the training of highly qualified specialists who are able not only to acquire professional knowledge, but also to think creatively, quickly adapt to new challenges, work effectively in a team and find non-standard solutions to professional tasks is of particular importance. That is why one of the priority areas of modernization of the educational process is the implementation of innovative learning systems focused on the development of creativity, critical thinking and professional competence of future specialists.

A special role in this process is played by the teaching of foreign languages, in particular English, which is the language of international professional communication, science, technology and modern information technologies. Traditional teaching methods no longer fully meet the requirements of today, so it is urgent to search for new pedagogical approaches that will help activate students' cognitive activity, develop their independence, creative potential and ability to effectively use language knowledge in professional activities.

In recent years, the rapid development of digital technologies, artificial intelligence and online educational environments has significantly transformed higher education. Modern universities are expected to prepare graduates who possess not only professional knowledge and foreign language competence but also digital literacy, critical thinking, creativity, collaboration and lifelong learning skills. Consequently, innovative teaching methods have become a key component of educational modernization, supporting active student participation, problem-solving and interdisciplinary learning. International organizations, including UNESCO and the OECD, emphasize that the successful integration

of innovative pedagogical approaches is essential for improving the quality of higher education and preparing specialists for the challenges of the twenty-first century.

One of the promising areas of innovative pedagogy is the application of the principles of continuous formation of creative thinking based on the theory of inventive problem solving (TPS).¹ This methodology is aimed at developing the ability to analyze problem situations, generate original ideas, find optimal ways to solve the tasks set and overcome stereotyped thinking. The use of TPS tools in the process of teaching English allows you to combine the formation of language competence with the development of students' creative abilities, increasing their motivation and activity during learning.

An effective means of implementing the principles of TPS is the brainstorming method, which stimulates the collective search for solutions, activates the communicative activity of students, promotes the development of critical and creative thinking, and also forms the skills of reasoning in expressing one's own opinion in English. The use of this method during practical classes creates conditions for modeling professionally oriented situations, developing creative initiative and forming the readiness of future specialists to solve non-standard professional tasks.

The article examines the features of using the principles of continuous formation of creative thinking based on TPS in the process of teaching English in higher education institutions. Examples of organizing training sessions using the brainstorming method are presented, its didactic capabilities are analyzed and the effectiveness of its use as a tool for developing speech competence, creative potential and professional thinking of students is substantiated.

Modernization of education involves orientation not only assimilation by students of a certain amount of knowledge, but also in the development of his personality, cognitive and creative abilities. In the process of pedagogical activity, they try to form a holistic system of universal knowledge, skills, abilities, as well as key competencies that determine the modern quality of the content of education. The priority direction of the development of activity has become the humanistic orientation of learning, in which the personal potential (principle) occupies a prominent place². It involves taking into account the needs and interests of the student, the implementation of a differentiated approach to learning. It takes into account the laws of modern creative education, the thematic core of which is the creative and personally oriented paradigm.

¹ Альтшуллер Г. С. Алгоритм винаходу. Київ, 1990. 314 с.

² UNESCO. *Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education*. 2021.

1. Continuous formation of creative thinking-theory of solving inventive task

Modern classes are one of the tools of education and comprehensive development of the personality, aimed at the future of the student, at the synthesis of his personal uniqueness and professionalism. The teacher faces a problem: to find such a technology of teaching students that would allow them to be active subjects of it, who independently know and solve cognitive tasks.

One of the concepts that allows you to maintain balance is the concept of continuous formation of creative thinking and development of creative abilities of students, with active use of the theory of solving inventive tasks «Continuous Formation of Creative Thinking-Theory of Solving Inventive Tasks»(TPS).³The basis of the means used in TPS-pedagogy is the problem-search method and independent creative activity of students, aimed at obtaining the final result, bypassing the trial and error method. Through group work, students establish cause-and-effect relationships, apply knowledge in a familiar, but also in a situation. Non-traditional forms of conducting classes make it possible not only to raise students' interest in the subject being studied, science, but also to develop their creative independence, teach them to work with various sources of knowledge. The organization of such a lesson leads students to the need for creative assessment of the phenomena being studied. TPS arose as a theory of solving inventive tasks in technology. However, the question of the possibility of its application in other areas of human activity soon arose. The new direction TPS -pedagogy is based on methods developed within the framework of the theory of solving inventive tasks: stereotype removal operators, methods for resolving contradictions, algorithms for solving creative tasks and other decision-making mechanisms TPS. At the same time, TPS -pedagogy does not neglect other methods, using them as auxiliary. TPS -pedagogy has accumulated experience in teaching methods for solving creative problems to different age groups – from preschool children to students and adult specialists.

Elements of the theory of solving inventive problems are widely used in the process of teaching a foreign language in the context of developing an innovative system of professional training. The training is primarily not in specific knowledge, but in ways of quickly and effectively acquiring knowledge (learning skills). One of the most important differences from the traditional approach is the transition from the structure of content «by disciplines» to the structure «by problem».⁴

³ Сисоєва С. О. Інноваційні технології у вищій освіті. Київ, 2020. 250 с.

⁴ Tassone V., Biemans H., Raanhuis P. *Higher Education Research & Development*. 2021.

As is known, the brainstorming procedure includes the following main stages: traditional vertical integration of knowledge occurs taking into account two principles: the didactic principle of «from simple to complex» and the principle of linear planning⁵. The principle of linear planning implies sequential passage so that the previous one is meaningfully connected with the next one or that all aspects of a larger topic are sequentially covered. However, the specificity of reproducing a foreign language involves simultaneously knowing several components from different aspects of the language, and not studying them sequentially in each lesson, so it is necessary to move from linear planning to network planning, which allows you to simultaneously work with a network of concepts⁶.

At the university, a mechanism for transitioning from linear planning to network planning has been developed for English language classes. Four main models of network integration are scientifically substantiated and experimentally tested:

- 1) the model of mutual support;
- 2) the model of multilateral representations;
- 3) the model of integrated skills;
- 4) the model of complex problem tasks.

The model of mutual support involves the targeted use of resources from one subject to improve the results of another subject. Common to all disciplines are the ability to learn and cognitive skills as a technology within the framework of learning skills.⁷ The ability to work with text in both Ukrainian and Ukrainian English, and where necessary, in a foreign language, should be especially highlighted. The allocation of learning skills as integrated can significantly solve the problems of teaching a foreign language, since these skills allow you to independently acquire new knowledge in the future. For the successful integration of knowledge with the needs of the student, it is necessary to develop all components of learning skills in foreign language classes. Even the skills of working with knowledge are mainly formed as the ability to memorize and use ready-made knowledge. But the problem of the need to teach tomorrow's knowledge, which does not yet exist, requires a new content of the skills of working with knowledge. This is the ability to independently acquire new knowledge or cognitive skills. New knowledge arises from the problem: when something cannot be done, something cannot be explained. Part of cognitive skills is the ability to solve problems, the formation of which

⁵ UNESCO. *Guidance for Generative AI in Education and Research*. 2023.

⁶ OECD. *Education Policy Outlook 2024*. 2024.

⁷ Dabis A., Csáki C. *AI and Ethics: Investigating the First Policy Responses of Higher Education Institutions to the Challenge of Generative AI*. 2024.

requires the development of problem-solving technologies. This model allows you to rationalize the development of generalized cognitive skills: to learn, use, transform, synthesize.

With a teacher who uses even elements of TPS, students are engaged with enthusiasm, without overloading they master new knowledge, develop speech and thinking, master a foreign language without cramming. TPS is one of the methods of activating the educational process, which develops students' creativity. TPS is a new word in problem-based learning, because it does not just pose problems to students, but gives constructive ways to solve them, helping to achieve success in solving problems.⁸

The actual task of the brainstorming method is that all participants freely offer solutions to the issue under discussion, no one can directly or indirectly be critical of someone else's idea, each person should approve of others as much as possible, each person should create or inspire others to create the maximum possible number of ideas, regardless of them. Speed, quantity and immediacy are the motto of this process. Strict adherence to such a strategy is necessary, as it helps to break the unconscious limitations and prejudices that exist in our thinking in an ordinary situation, and allows us to be truly creative.

2. Application of the brainstorming methods in practical work using the task of translating professional texts

The peculiarity of this lesson on translation practice is that the communicative procedure of brainstorming is used. This method is interpreted not only as a heuristic method, but also as a dialogical one.

1. presentation of the discussion problem and the conditions of the discussion;
2. the stage of idea generation;
3. the stage of criticism, defense, discussion of ideas;
4. the final stage of making a decision or summarizing the results.

At the stage of idea generation, it is forbidden to criticize any proposals and thoughts, even the most incomprehensible and absurd ones. Strict adherence to the procedure allows you to spread the generation of ideas and their criticism over time, which minimizes stress in the process of idea generation and thereby increases the productivity of thinking. But it should also be taken into account that the entire positive result of stages 1–3 can be disavowed by the 4th stage if it is improperly organized. For example, if out of all the ideas developed, one will be accepted for implementation, and the others will simply be rejected. The so-called documented «idea bank» and others will help reduce

⁸ UNESCO. *Guidance for Generative AI in Education and Research*. 2023.

discomfort.⁹ Combining or expanding the stages of the method can form a lot of its modifications.

The brainstorming method is considered not only as heuristic (which is traditional for its descriptions), but also as dialogical. The dialogical models of the Ukrainian school of intercultural dialogue, supplemented by their own interpretations, allow us to approach brainstorming as a dialogical method:

- dialogue-guidance (reformulation of narrative replicas into interrogative ones): used at all stages, included in other dialogue models;

- dialogue-dispute (a term of the dialogue of cultures; expressive dialogue designed to promote the generation of ideas and their development into socially formed forms, not a dispute for the sake of a dispute) is used:

- a) at the stage of criticism – mainly;

- b) at the stage of idea generation – as a hidden dialogue-dispute: ideas that are generated and are not externally disputed can themselves express polar points of view, and, therefore, the process of idea generation can take place in the mode of cognitive conflict, which is inherent in the dialogue-dispute;

- c) at the final stage – due to the possible fixation of unresolved cognitive conflicts;

dialogue-consent (a term of the school of dialogue of cultures; the desire to generalize the results of comprehension during the dialogue-dispute, the creation of a single sense-making) is used

- a) at the final stage – mainly;

- b) at all stages – since voluntary participation and submission to the rules is already an expression of consent.

The purpose of the lesson:

To organize the comprehension of the phenomena of translation transformations in the mode of dialogue, in the mode of freedom and respect for the opinions of ALL participants in the dialogue. To create an intellectual atmosphere that promotes the demand for both the reproductive and productive sides of students' intelligence. It is optimal to use such «companions» of the students' thinking process as the visual-conceptual one).

- 1) the need for visualization (both figurative-symbolic and verbal

- 2) the need for oral speech and intonation of emerging thoughts.

The feasibility of using a media product in a lesson using the TPS system:

- 1. insufficient amount of information material in existing teaching aids

- 2. increasing the efficiency of learning material due to the simultaneous presentation by the teacher of the necessary information and showing demonstration fragments

⁹ OECD. *Education Policy Outlook 2024*. 2024.

3. forming information culture and competence of students
4. forming professional culture and competence of students.

Brief description of the content of interactive educational frames of the presentation

Slide 1 – theory: translation of words and word combinations that do not have lexical correspondences, "icons" – hyperlinks: dictionary, problem, exercises.

Slide 2 – theory: translation transliteration, transcription, tracing, their meaning, «icons» – hyperlinks: let's think together.

Slide 3 – theory: requirements for the adequacy of written translation of technical texts, «icons» – hyperlinks, professional opinions.

Slide 4 – theory: features of translating proper names from English into Ukrainian.

Slide 5 – practice: excerpt from the translation of a scientific and technical text (IMAREST magazine)

Slide 6 – practice: excerpt from the translation of a translator (any student).

Slide 7 – summary table of various translations of proper names and names of fictional university disciplines from all translated texts.

Slide 8 – dictionary: definitions of the words «to scribble down», «to topple out of sight», «to rib», «to scrub the deck», «to drone on», «to comb through».

Required equipment and materials for the lesson: computer class with a projector and screen, translations of certain technical texts and operating instructions for systems and mechanisms performed by professional translators and translations performed by the students themselves.

CONCLUSIONS

In the current conditions of reforming the higher education system, one of the priority areas of training future specialists is the introduction of innovative pedagogical technologies that ensure the development of creative potential, professional thinking and the ability of students to act effectively in non-standard production situations. The conducted research confirms that the continuous formation of creative thinking based on the theory of solving inventive tasks (TPS) is an effective methodological approach to organizing the modern educational process in higher education institutions.

It has been established that the use of the principles of TPS when teaching the discipline «English for Professional Purposes» contributes not only to the formation of foreign language communicative competence of students, but also to the development of analytical skills, critical and creative thinking, the ability to work with professional information, to defend one's own position with arguments and to find several options for solving the tasks set. This becomes

Table 1

Brainstorming-based lesson plan

№	Structural elements	Teacher's activities	Student's activities	Time
1.	Organizational moment. "Brainstorming"	Calling students to "brainstorm": what methods of transformation, studied by you, do you expect to encounter? Recording on the board of students' answers.	Using the "brainstorming" method, quick brief characteristics of the methods are given.	2 minutes
2.	Theory: translation transliteration, transcription, tracing.	Organization of work with the theoretical material of slide No. 2. Explanation and additions.	Make the necessary notes in notebooks, ask questions about the theoretical material.	
3.	Dictionary and text work.	Work Organization of work with the dictionary and text (teacher-group).	Make notes in notebooks.	
4.	Theory: Requirements for the adequacy of written translation of works of art.	Organization of work with the theoretical material of slide No. 3. Explanation and additions	Make the necessary notes in notebooks, ask questions.	3 minutes
5.	Practice: analysis of translations performed by students.	Formation of groups and organization of work in groups.	Forming groups and organizing work in groups.	24 minutes
6.	Problem statement.	Selection of the most successful translations in a separate group (analysis of the translation by sentences).	Performing tasks in groups.	10 minutes
7.	Theory: Features of translating proper names from English into Ukrainian.	Organization of work with the theoretical material of slide No. 4. Explanation and additions.	Review the material. Make the necessary notes in notebooks.	5 minutes
8.	Practice: analysis of translations performed by students.	Formation of new groups and organization of work in groups.	Perform a practical task.	25 minutes
9.	Practical work with slide number 7.	Analysis of the proposed methods and discussion of "folk translation".	Performed in a group, decisions are made regarding adequacy.	
10.	Reflection.	Increasing the results and organizing the work "Analysis of the results of comparative work".	Express one's own opinion, draw conclusions.	5 minutes

especially relevant when working with technical texts, the translation of which requires a deep understanding of the content, professional terminology and the ability to make optimal translation decisions.

The practical example of the lesson given in the article demonstrates the effectiveness of using the brainstorming method as one of the tools for implementing the principles of TPS. Organizing a collective discussion during the translation of technical texts activates the cognitive activity of students, stimulates their speech activity in English, contributes to the formation of teamwork skills, the development of creative initiative and responsibility for a common result. This approach allows you to create a learning environment that is as close as possible to the real conditions of the professional activity of future specialists.

The use of the brainstorming method provides increased motivation to learn English, contributes to a deeper assimilation of professional vocabulary, the development of oral and written communication skills, and also forms the ability of students to make independent decisions in the process of performing professionally oriented tasks. At the same time, the combination of language training with the development of creative thinking meets the modern requirements of the competency-based approach and the concept of continuous professional development.

Thus, the results of the study indicate the feasibility of integrating the principles of continuous formation of creative thinking and TPS tools into the process of professional training of students of higher education institutions. The proposed approach can be effectively used when teaching English in a professional direction, in particular when working with technical documentation, professional texts and performing communicative tasks. The prospects for further research are to develop a comprehensive methodology for implementing TPS tools in teaching other professionally oriented disciplines, as well as to study their impact on the formation of professional competencies of future specialists in various fields.

SUMMARY

The article considers the problem of implementing innovative systems of professional training of specialists in higher education institutions based on the continuous formation of creative thinking. The relevance of using the theory of inventive problem solving (TPS) in the process of teaching English for professional purposes is substantiated. The pedagogical potential of TPS as an effective means of developing students' creative, critical and professional thinking is determined. The possibilities of integrating TPS principles into the process of working with technical texts in English are analyzed. Special

attention is paid to the use of the brainstorming method as a tool for activating the cognitive activity of students. An example of a practical lesson in the discipline «English for Professional Purposes» is given, which demonstrates the features of using the specified method when translating technical texts. It is shown that the use of brainstorming contributes to the development of communication skills, the ability to work in a team and find non-standard solutions to professional tasks. It is established that the combination of language training with technologies for the development of creative thinking increases students' motivation to study and the effectiveness of mastering professional terminology. The feasibility of using innovative pedagogical technologies for the formation of professional competencies of future specialists is substantiated. The results of the study can be used by teachers of higher education institutions when organizing professionally oriented English language training.

Bibliography

1. Альтшуллер Г. С. Алгоритм винаходу. Київ, 1990. 314 с.
2. Сисоєва С. О. Інноваційні технології у вищій освіті. Київ, 2020. 250 с.
3. Tassone V., Biemans H., Raanhuis P. Mapping Course Innovation in Higher Education: A Multi-Faceted Analytical Framework. *Higher Education Research & Development*. 2021.
4. UNESCO. *Guidance for Generative AI in Education and Research*. Paris: UNESCO, 2023.
5. OECD. *Education Policy Outlook 2024: Reshaping Teaching into a Thriving Profession from ABCs to AI*. Paris: OECD Publishing, 2024.
6. Dabis A., Csáki C. AI and Ethics: Investigating the First Policy Responses of Higher Education Institutions to the Challenge of Generative AI. *Humanities and Social Sciences Communications*. 2024.
7. UNESCO. *Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education*. Paris: UNESCO, 20

Information about the author:

Kozak Svitlana,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the English Department in Marine Engineering,
National University «Odesa Maritime Academy»
8, Didrichson Street, Odesa, Ukraine

ТРАНСФОРМАЦІЯ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ЗВО: ІННОВАЦІЙНІ ЦИФРОВІ ПЛАТФОРМИ ЯК ІНСТРУМЕНТ ЯКОСТІ ОСВІТИ

Кондратьєва Олена

DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-712-3-2-9>

ВСТУП

Сучасні процеси модернізації вищої освіти в Україні відбуваються під впливом масштабних глобалізаційних викликів, які зумовлюють необхідність кардинальної трансформації освітніх парадигм. Інтеграція у світовий науково-освітній простір, активізація академічної мобільності сприяють переходу від моделі пасивного засвоєння інформації здобувачами вищої освіти до стратегії формування професійних компетентностей, затребуваних на міжнародних ринках праці. Для нашої держави цей процес супроводжується потребою гармонізації національної системи вищої освіти з європейськими стандартами в умовах, що сприяє ефективній адаптації до вимог глобалізованого освітнього простору. У зазначеному контексті важливого значення набуває високий рівень іншомовної компетентності спеціалістів нефілологічного профілю таких галузей як інформаційні технології, психологія, журналістика, міжнародні відносини, для яких володіння іноземною мовою, зокрема англійською стає невід'ємним інструментом професійної діяльності.

Пріоритетним чинником трансформації освітнього процесу є інтенсивне впровадження інформаційних цифрових платформ та технологій штучного інтелекту. Наразі цифровізація вищої освіти спрямована на персоналізацію навчання, підтримку ментального здоров'я здобувачів та системний моніторинг академічних результатів. Завдяки використанню діджитальних освітніх платформ стає можливою адаптація навчального контенту для індивідуальних потреб студентів та змінює роль викладача з транслятора знань до ролі фасилітатора та ментора, який координує аналітичну і творчу діяльність студента.

Інтеграція процесів цифрової інформації та сучасних стандартів іншомовної підготовки забезпечує синергетичний ефект, який визначає стратегічний вектор розвитку вищої освіти. Таким чином, модернізація вищої освіти в Україні на засадах цифровізації та інтенсифікації мовної підготовки є необхідною умовою формування фахівців нового покоління, здатних до ефективної професійної діяльності у глобальному високотехнологічному просторі.

Виникнення проблеми трансформації процесу професійно-орієнтованого навчання англійської мови у ЗВО зумовлене стрімким розвитком цифрових технологій та глобалізацією ринку праці, які висувають нові вимоги до висококваліфікованих сучасних фахівців. Традиційні методи викладання англійської мови за професійним спрямуванням дедалі частіше демонструють обмеженість в умовах динамічного інформаційного суспільства, що актуалізує пошук інноваційних інтерактивних форматів навчання. Формулювання цієї проблеми концентрується навколо суперечностей між об'єктивною потребою суспільства у випускниках із високим рівнем іншомовної компетентності та недостатнім рівнем інтеграції інноваційних цифрових платформ в освітній процес. Відтак, виникає потреба в теоретичному обґрунтуванні впровадження цифрових інструментів у процес вивчення англійської мови за професійним спрямуванням.

Для комплексного аналізу та вирішення проблеми трансформації професійно-орієнтованого навчання англійської мови засобами цифрових платформ було застосовано метод системного аналізу сучасних наукових вітчизняних досліджень, що дало можливість узагальнити наявний досвід цифровізації у вищій освіти та класифікувати функціонал сучасних онлайн платформ у процесі вивчення англійської мови у вищих закладах освіти; порівняльно-зіставний метод дав можливість порівняти результати навчання студентів англійської мови за професійним спрямуванням в умовах цифрового освітнього середовища з результатами навчання в традиційних умовах. Також було застосовано метод узагальнення та систематизації для класифікації існуючих цифрових інструментів та платформ.

1. Потенціал інноваційних цифрових платформ у процесі формуванні лексичної компетентності майбутніх спеціалістів

Сучасні виклики трансформації вищої освіти України зумовлюють об'єктивну необхідність системного оновлення до викладання навчальних дисциплін у ЗВО, у зв'язку з інтернаціоналізацією освітніх програм, підготовкою конкурентноздатних спеціалістів здатних

здійснювати професійну діяльність, яка характеризується мобільністю та міждисциплінарністю компетентностей. Залучення закладів вищої освіти України до реалізації міжнародних програм (Erasmus+, Credit Mobility, Fullbright Program, DAAD, CEEPUS) сприяє розширенню можливостей академічної мобільності науково-педагогічних працівників та студентів, інтенсифікації обмінів професійним досвідом, імплементації новітніх методик викладання академічних та вибіркових дисциплін та дисемінації українського досвіду в організації навчання у ЗВО в умовах війни.

Водночас інтеграція вищих закладів освіти у європейський науковий і освітній простір покладає на національну систему вищої освіти необхідність трансформації освітніх стандартів із нормативними вимогами Європейського простору вищої освіти, зокрема забезпечення компетентнісного підходу до організації освітнього процесу, організації цифрового освітнього середовища та досягнення міжнародного визнання здобутих кваліфікацій.

В Україні наразі спостерігаються синергетичні процеси оновлення вищої освіти відповідно до загальноєвропейських тенденцій, які представлені у дослідженнях О. Гурко, О. Новікової щодо впровадження інструментів штучного інтелекту та спеціалізованих цифрових платформ у процесі навчання англійської мови, що сприяє адаптації здобувачів вищої освіти нефілологічних спеціальностей до майбутнього професійного середовища¹.

Аналіз наукового дослідження О. Шпарик засвідчує актуальність створення цифрового освітнього середовища, застосування інтерактивних платформ для взаємодії учасників освітнього процесу та оновлення процесу оцінювання навчальних досягнень. Зокрема, підкреслюються наявні питання, що пов'язані з даним контекстом, а саме щодо якості цифрового освітнього контенту, організації забезпечення кібербезпеки студентів та викладачів, створення рівних та комфортних умов для усіх учасників освітнього процесу. Авторка дійшла висновку, що ключовим напрямком цифрової трансформації є формування освітньої цифрової грамотності учасників освітнього процесу, удосконалення процесу підготовки навчального контенту, імплементацію технологій застосування штучного інтелекту, використання якого спрямовано на персоналізацію освітнього процесу та підвищення результативності навчання.²

¹ Гурко О., Новікова О. Integration of AI tools into the process of teaching academic writing to students: advantages, risks and methodological aspects (based on the DigiFLEd project). 2026. *Вісник науки та освіти*. 2026. № 5 (47). С. 167–179.

² Шпарик О. Цифрова трансформація середньої освіти: спільні стратегічні вектори США та країн ЄС. *Український педагогічний журнал*. 2022. Вип. 3. С. 33–43.

На думку Ю. Головні «для визнання сучасного ЗВО інноваційним, він повинен перетворитись із звичайного академічного центра на унікальний комплекс – освітньо-науково-інноваційний комплекс, який повинен розвивати науково-інноваційну діяльність, створювати необхідну інфраструктуру і забезпечувати тісну взаємодію між освітою, наукою та інноваційною діяльністю³».

Ми погоджуємось із думкою Н. Листопад, стаття якої присвячена практичному рішення проблеми формування цифрового освітнього середовища, що «традиційні методи, форми і засоби не мають достатнього потенціалу у формуванні нових освітніх результатів професійної підготовки спеціалістів». Авторка констатує наукову прогалину попри численні дослідження цифрового освітнього середовища, а саме проблему його формування під час організації вивчення конкретної загальної або вибіркової дисципліни. Вирішення її вона бачить у процесі створення предметно-орієнтованого середовища структурованого у такі послідовні етапи: педагогічне планування освітнього контенту, проєктування застосування цифрових платформ та організації освітньої діяльності в умовах цифрового освітнього середовища, основними функціями якого є мотивація, сприяння засвоєння навчальної програми та індивідуальний підхід для усіх учасників⁴.

На нашу думку, потенціалом цифрового освітнього середовища є його освітня, комунікаційна, діагностична та організаційна функція, що дає можливість інтерактивної взаємодії, організації проводити моніторинг навчальних досягнень студента та здійснювати зв'язок за допомогою відеоконференцій та форумів та чатів.

Згідно з сучасними дослідженнями, основний підхід у викладанні англійської мови за професійним спрямуванням у процесі підготовки спеціалістів фокусується на формуванні комунікативної професійної компетентності випускників закладів вищої освіти. Основним аспектом є інтеграція мовного матеріалу з предметами, що відповідають профілю навчання, де вивчення лексики та граматики слугує для вирішення практичних завдань професійного характеру. Це сприяє формуванню міжкультурної професійної компетентності, що дає можливість здобувачам освіти використовувати автентичний контент, проводити перемовини, готувати професійну документацію та брати участь у міжнародних науково-виробничих проєктах. На сучасному етапі розвитку мовної

³ Головна Ю. Цифрова трансформація вищої освіти в Україні: від академічного центру до освітньо-наукового інноваційного комплексу. *Економіка та суспільство*. 2023. Вип. 28. С. 43–58.

⁴ Листопад Н. Designing a digital educational environment for an academic subject. *Modern Engineering and Innovative Technologies*. 2023. Vol. 3. P 40–45.

компетентності спеціалістів є швидка цифровізація освіти та інтеграція інструментів штучного інтелекту, що трансформує підходи до створення навчально-методичних матеріалів.

Успішність подолання цих проблем залежить від оновлення освітньо-професійних програм, інтеграції інноваційних методик та готовності викладачів до професійного самовдосконалення. Завдяки реалізації грантового проєкту Європейського Союзу Erasmus+ “Модернізація університетських освітніх програм з іноземних мов на основі з інтеграцією з інформаційними технологіями” DigiFLEd, вивчення англійської мови у вищих закладах освіти набуває кардинальної трансформації завдяки впровадженню інформаційно-комунікаційних технологій у зміст і методику викладання цієї дисципліни під час підготовки майбутніх спеціалістів⁵.

Процес цифровізації вищої освіти трансформував традиційні підходи у процесі лінгводидактичної взаємодії, перемістивши увагу на формування партнерських відносин усіх учасників освітнього процесу, на протипагу колишній авторитарній моделі передачі знань від викладача до студента. На сьогодні роль викладача набуває функцій тьютора та фасилітатора. У такій ролі сучасний викладач створює індивідуалізовані освітні траєкторії, які враховують особливості та потреби студентів під час вивчення освітніх компонентів. Водночас студенти отримують більшу автономію, будучи активними учасниками міжкультурної комунікації, що дозволяє їм здійснювати самостійний вибір темпу навчання. Подібні зміни забезпечуються завдяки використанню інтерактивних освітніх платформ, широко спектра мультимедійних ресурсів, створення комфортного цифрового освітнього середовища та зворотного зв'язку із студентами, що підвищує ефективність та результативність навчального процесу.

Сучасна парадигма зворотного зв'язку викладач-студент характеризується застосуванням систем управління навчання, хмарних сервісів, цифрових інструментів для синхронної та асинхронної комунікації. Педагогічна взаємодія під час навчального процесу у ЗВО втілюється через спільну взаємодію під час роботи з освітнім контентом: викладач забезпечує методичну підтримку, студенти розвиває критичне мислення, рефлексію та цифрову грамотність. У сучасних умовах постійно трансформуються умови взаємодії учасників освітнього процесу в освітньому середовищі. Сучасні наукові дослідження зарубіжних та вітчизняних науковців засвідчують феномен «цифрового розриву», а саме ризик деперсоналізації освітнього процесу. Коли лінгводидактичний

⁵ Можливості Erasmus+ для України: в ДНУ ім. О. Гончара відкрили освітній простір Digital Language Hub. URL: <https://nashemisto.dp.ua/2025/02/27/mozhlyvosti-erasmus-dlia-ukrainy-v-dnu-im-o-honchara-vidkryly-osvitnii-prostir-digital-language-hub/>

процес переноситься у віртуальний простір, ефективність модернізованого процесу навчання залежить від автоматизації, ефективності контролю навчання, створення емоційно-ціннісного навчального середовища у процесі іншомовної комунікації.

Використання цифрових платформ у підготовці сучасних спеціалістів відкриває можливості для покращення та оптимізації процесу розвитку їхньої професійної лексичної компетентності. На відміну від традиційних методів навчання, цифрові ресурси, хмарні середовища та інтерактивні глосарії надають можливість для презентації термінології певної тематики. Завдяки інтеграції мультимедійного контенту, контекстних підказок та гіпертекстових посилань студенти мають можливість доступу не тільки до денотативного значення певного терміну, але й варіації використання термінологічних понять у різних контекстах. Це сприяє переходу термінологічних лексем із пасивного словникового запасу до активного професійного дискурсу, що є основою ефективної міжкультурної професійної комунікації.

Однією з ключових засад дидактичного потенціалу цифрових платформ є можливість втілення концепції адаптивного навчання та персоналізації освітньої траєкторії кожного студента. Завдяки інноваційним алгоритмам штучного інтелекту та аналітиці освітнього прогресу студента, сучасні освітні системи спроможні оцінювати поточний рівень володіння лексичними навичками, виявляти типові помилки та автоматично регулювати когнітивне навантаження. Методика інтегральних повторень ефективно знижує ймовірність розумового перевантаження, що позитивно впливає на засвоєння навчального матеріалу, забезпечуючи стійке засвоєння складних професійних термінів у довготривалій пам'яті. Додатково, автономний формат взаємодії з платформою надає студентам змогу опрацювати специфічну для їхньої галузі лексику у власному темпі, що усуває психологічні бар'єри та сприяє підвищенню саморегуляції навчальної діяльності.

Формування англomовної лексичної компетентності у студентів закладів вищої освіти є суттєвим компонентом їхньої професійної освіти в умовах глобалізації. Опанування фахової термінологією, сталими виразами та специфічними дискурсивними конструкціями не лише полегшує здатність студентів інтерпретувати автентичні тексти але й є засобом інтеграції у міжнародне професійне середовище. Ефективне засвоєння англійської мови за професійним спрямуванням перетворює мовну підготовку здобувача вищої освіти на прикладний інструмент, підвищуючи його конкурентоспроможність, даючи можливість приймати участь у міжкультурній професійній комунікації.

Ми погоджуємося із думкою О. Вітрук, В. Воробець про те, що «засвоєння та закріплення лексики давно визнано фундаментальними складниками процесу вивчення мови. Особливої уваги це питання набуває в контексті опанування фахових дисциплін іноземною мовою. У таких умовах здобувачі освіти повинні не лише розуміти спеціалізовані поняття, а й точно співвідносити відповідні мовні форми значеннями⁶».

Стратегічна цінність цифрового освітнього простору у контексті формування професійної лексичної бази полягає також у можливості контекстуалізованого та ситуативного моделювання мовленнєвої діяльності. Використання корпусних лінгвістичних інструментів, симуляційних платформ та засобів кооперації імітує професійне середовище майбутньої професійної діяльності, у якій термінологія виступає інструментом професійної комунікації. Студенти отримують доступ до професійних текстів, документації та наукових дискусій, що дозволяє їм аналізувати та засвоювати моделі сполучуваності слів та жанрові особливості ділової комунікації. У такий спосіб цифрові платформи трансформують процеси вивчення професійної лексики з запам'ятовування ізольованих одиниць на усвідомлене формування дискурсивної та соціолінгвістичної складової фахової компетентності майбутнього спеціаліста.

Окрім вищезазначеного, сучасне цифрове освітнє середовище змінює підходи до вивчення іноземних мов, надаючи нові дидактичні можливості для формування лексичних навичок студентів. На відміну від традиційного навчання, цифровий простір пропонує комплексний, адаптивний, насичений контекстуальним елементами спосіб опанування фахової термінології.

Формування лексичної компетентності для учасників освітнього процесу є важливою для їхнього професійного становлення, оскільки допомагає зрозуміти зміст академічних текстів. Володіння професійною іншомовною термінологією слугує своєрідним інтелектуальним ключем, оскільки це дає їм доступ до сучасних навчальних термінів і понять та інноваційних дослідницьких досягнень. Формування лексичної англomовної компетентності значно підвищує здатність до командної роботи та можливої участі у професійній комунікації.

Згідно з дослідженням О. Нашиванько та В. Резунової, «процес формування іншомовної лексичної компетентності відбувається у 3 етапи,

⁶ Вітрук О., Воробець В. Сучасні підходи до формування лексичної компетентності: інтерактивні платформи та актуальні виклики. Військові спеціальні науки. 2026. № 2 (66). С. 11–17.

а саме: семантизації, автоматизації та репродукції⁷». Як зазначають дослідниці цієї проблеми, ефективними на етапі семантизації будуть вправи співставленні слів з картинками, знаходження значень до термінів, підбір синонімів, антонімів та трактування скорочень. Етап автоматизації передбачає виконання вправ на доповнення речень, заміна слів на слова з подібним значенням. Репродуктивний етап передбачає побудову речень із професійним термінами, переклад професійних текстів, розширення чи скорочення поданої інформації, перефразування.

Потенціал цифрового освітнього середовища на етапі семантизації професійних термінів полягає у функції когнітивної візуалізації. Цифрові інструменти дозволяють створювати ментальні карти за допомогою додатків Flinga, Miro, MindMeister, де студенти можуть візуалізувати поняття лексем та системні зв'язки між ними, створюючи лексичні картки для певної професійної галузі. Комбінування лексичних одиниць із візуальними образами покращує здатність до запам'ятовування та розуміння. Схеми, діаграми, малюнки, концептуальні картки виконують роль когнітивних опор, полегшуючи процес кодування та відтворення інформації⁸.

На нашу думку, у даному контексті ефективною є платформа, яка дозволяє розкривати значення лексики безпосередньо у моменті її використання у відеоматеріалах, пов'язуючи це слово із візуальним та ситуативним контентом. Вбудовані у відео відкриті запитання або тести множинного вибору змушують учасників освітнього процесу розпізнавати термін на слух і відразу аналізувати його значення, підбирати синоніми, пояснювати контекст використання.

У процесі навчальної діяльності на платформі MindMeister відбувається робота зі сполучуваністю слів. Під час вивчення лексики за професійним спрямуванням важливо знати не просто іменник, а також дієслова, прикметники, які пов'язані з даною лексемою. Перевагою даної платформи є її можливість створювати різноманітні колокації до терміну, таким чином збільшуючи лексичний потенціал студента. Окрім цього це дає можливість детальної семантизації терміну, оскільки до основного слова можна додати нотатки, посилання, зображення, що стимулює процес запам'ятовування даного терміну. Таким чином, карта пам'яті в MindMeister стає для студента персональним інтерактивним глосарієм,

⁷ Нашиванько О., Резунова В. Формування іншомовної лексичної компетентності студентів вищих медичних закладів освіти у процесі підготовки до складання ЄДКІ. Інноваційна педагогіка. 2023. Вип. 62. Т. 2. С. 59–62.

⁸ Вітрук О., Воробець В. Сучасні підходи до формування лексичної компетентності: інтерактивні платформи та актуальні виклики. Військові спеціальні науки. 2026. № 2 (66). С. 11–17.

який можна нескінченно масштабувати, змінювати та використовувати для повторення усіх значень та перекладів.

Як зазначено у дослідженнях С. Романюк, В. Трофімчук, процес засвоєння професійної англомовної термінології студентами нефілологічних спеціальностей супроводжується суттєвими труднощами, серед яких виділяють абстрактність понять, високий рівень інтерференції з рідною мовою, наявність міжгалузевої омонімії, складність семантизації термінів без належного фахового контексту. У цьому випадку особливої уваги у процесі семантизації набуває врахування явища термінологічної полісемії та контекстуальної зумовленості англійських лексем. Оскільки значна частина професійної лексики функціонує в межах міждисциплінарного простору, один і той самий термін може змінювати своє денотативне значення залежно від наукового чи виробничого дискурсу⁹.

У зв'язку з цим підхід до розкриття значення терміносистеми вимагає комплексного використання когнітивного-дискурсивного аналізу, який дає можливість знайти правильне значення і переклад терміну у певному контексті. Успішним вирішенням даної проблеми, на нашу думку, є застосування інтерактивних платформ, дидактичний потенціал яких проявляється у інтенсифікації процесу формування лексичної компетентності через мультимедійну візуалізацію складних концептів, гейміфікацію рутинних етапів повторення та організацію міжособистісної взаємодії в реальному часі. Завдяки забезпеченню багаторазового варіативного відтворення нових лексичних одиниць в ігрових або ситуативних контекстах відбувається засвоєння нових дефініцій, знижується рівень тривожності здобувачів.

Згідно сучасних досліджень, можемо стверджувати, що гейміфікація задовольняє базові психологічні потреби людини, а саме потреба в компетентності, автономії, що сприяє формуванню самостійному навчанню. Позитивним є розвиток когнітивних навичок та емоційного інтелекту. Ігрові завдання сприяють формуванню умінь вирішувати проблеми, конфлікти, сприяє розвитку критичного мислення, дозволяє переживати різні емоції та вчитися керувати ними. Окрім вищезазначеного, ігрові методи навчання сприяють розвитку емпатії та навичок професійного спілкування¹⁰.

Позитивним також є рефлексивний ефект таких технологій, де

⁹ Романюк С., Трофімчук В. особливості навчання термінології на заняттях іноземної мови на немовних спеціальностях закладів вищої освіти. *Іноватика у вихованні*. 2025. Вип. 1. С. 142–149.

¹⁰ Школа І., Дмитренко Н., Кондратьєва О., Шиманович І., Мороз О. Gamification methods for developing lexical competence of engineering students. *Environment. Technology. Resources. Proceedings of the 16th International Scientific and Practical Conference*. 2025. Vol. 3. P. 269–275.

учасники можуть самостійно оцінити власні сильні сторони і помилки та проаналізувати динаміку свого навчання. Прийоми гейміфікованого навчання допомагає подолати страх помилок і невдач, адже у традиційному навчанні помилки часто сприймаються як негативні явища, які призводять до появи тривожності. В освітньому процесі з елементами гейміфікованого навчання помилки розглядаються як частина процесу навчання, що дає можливість зворотного зв'язку та вдосконалення. Ігри часто дають можливість повторити завдання або спробувати інший підхід, що дозволяє студентам почувати себе більш впевнено, що сприяє формуванню позитивного ставлення та підвищенню самооцінки

Ефективною у використанні є платформа Blooket, яка дає можливість засвоєнню нової лексики в умовах інноваційного цифрового середовища. Під час організації кооперативної взаємодії студентів на даній гейміфікованій платформі кардинально трансформується спосіб засвоєння академічного матеріалу, перетворюючи процес запам'ятовування нових слів на захопливий інтерактивний досвід. На відміну від традиційних форм перевірки знань нових лексичних термінів, платформа Blooket пропонує ігрові режими, де успіх студента визначається на основі критеріїв точності розпізнавання лексичних одиниць, визначення відповідного контенту його використання та часу виконання завдань. Як наслідок, такий циклічний та інтенсивний ігровий процес сприяє формуванню концентрації уваги, що значно прискорює інтеграцію професійних термінів з пасивного словникового запасу в активний. Окрім цього, дана платформа є потужним інструментом підвищення мотивації вивчення нових лексичних одиниць та їхніх сполучень у сфері професійної термінології. Функціонал платформи дозволяє організувати індивідуальний та командні форми роботи, створює комфортне навчальне середовище, емоційний ефект залученості кожного учасника навчального процесу.

Під час навчальної діяльності в освітньому цифровому середовищі важливим аспектом є організації командної роботи студентів за допомогою інтерактивних дошок, оскільки вони відкривають нові можливості для кожного студента. Під час вивчення нової теми можливим є представлення асоціацій до нового терміну, перегляд додаткових значень, додавання фразових дієслів, фразових єдностей. Під час такої роботи студенти та викладачі можуть залишати текстові та голосові коментарі, виправляти помилки, ставити запитання на дошці. Напрацьований матеріал залишається у доступі студенту, що дає їм можливість повторити вже вивчений матеріал перед заліками. Завдяки синергії візуалізації та кооперативній роботі формування лексичної компетентності перетворюється з монотонного накопичення слів на процес конструювання знань.

Для організації віртуальної взаємодії студентів у цифровому освітньому середовищі доречним є використання платформи Flinga Wall, що значно покращує можливості системи візуалізації лексичних одиниць. Інструментарій цього сервісу унаочнює традиційні підходи до запам'ятовування нових лексем, трансформуючи їх у динамічний процес створення асоціативних карт (mind mapping) та побудови логічних ланцюжків.

Наприклад, процес підбору правильного перекладу до термінів під час вивчення англійської мови з використанням цієї платформи виглядає таким чином: викладач створює нову сесію на платформі, генеруючи лінк або QR-код для доступу, після чого представляє на віртуальній дошці основну тему заняття (Digital Media) і набір нових термінів (clickbait, target audience, engagement rate, fact-checking, paywall), англійські статті для читання, лінки на висловлювання відомих людей. Студенти опрацьовують автентичні англійські статті, виокремлюючи нові терміни, створюючи цифрові картки. Інші студенти подають варіанти перекладу цих термінів та надають приклади їхнього контекстного використання. У режимі реального часу студенти групують згенеровані картки, утворюючи семантичні кластери та синонімічні ряди, тематичні блоки. В кінці заняття дошка фіксується як колективний глосарій, викладач модерує фінальне обговорення, після чого цей матеріал використовується у подальших темах.

Наступною перевагою застосування даної платформи полягає у тому, що усі учасники освітнього процесу отримують доступ до спільного ресурсу, де вони можуть додавати нові професійні терміни, групувати їх до тематичних категорій, встановлювати семантичні зв'язки через використання кольорових маркерів. Такий підхід не лише покращує когнітивне сприйняття нових професійних термінів, а й сприяє структуризації складної термінологічної системи, яка є актуальною для навчання мови за професійним спрямуванням. Однією з характеристик Flinga Wall є її потенціал у стимулюванні кооперативного навчання (Collaborative Learning) та активного контекстуального використання лексичного матеріалу. Платформа виступає освітнім простором, де студенти створюють професійні мовленнєві ситуації, що сприяє реалізації принципів взаємного навчання. Додатково функціонал коментування та можливість оцінювання запропонованих лексичних професійних термінів для доповнення речень мотивує до критичного мислення та закріплювати вивчені нові слова у довготривалій пам'яті. У контексті індивідуалізації навчання можна створити безпечне освітнє середовище, у якому студенти з різним рівнем мовної підготовки можуть без ризику коментувати

доцільність використання деяких англомовних професійних термінів та пропонувати інші варіанти. У свою чергу викладач отримує ефективний інструмент для оперативного моніторингу лексично-граматичних труднощів учнів у режимі реального часу, що дає можливість адаптування завдань для студентів. Окрім вищезазначеного, дана платформа дає можливість створювати віртуальні завдання для асоціативних зв'язків, де студенти мають можливість додавати зображення відповідно до професійних термінів, що сприяє візуалізації навчання та формуванню лексичної компетентності. Дидактична цінність такого цифрового і дидактичного підходу полягає в тому, що активна діяльність студентів трансформується із пасивних споживачів навчального матеріалу на активних співтворців навчального контенту, розвиваючи навички командної роботи, критичного мислення, що є важливим для майбутніх працівників медіа сфери.

Необхідно зазначити, що застосування віртуальних дошок під час організації освітнього процесу мають значний потенціал для кооперативної взаємодії студентів, де кожен учасник стає активним співтворцем, відходячи від ролі пасивного споживача інформації. Завдяки функціям, що дозволяють візуалізувати ідеї в реальному часі дозволяє здійснювати спільне виконання вправ, що покращує рівень взаємодії між учасниками, сприяє формуванню критичного мислення і розвитку командної роботи. На відміну від лінійних глосаріїв дошка Padlet забезпечує багаторівневу семантизацію професійних дефініцій.

Семантизація професійних англомовних термінів є фундаментальним складником процесу англомовної підготовки майбутніх спеціалістів. Дане твердження підтверджує наукове дослідження Лашкул В., в якому зазначено, що «першим і найважливішим етапом під час вивчення будь-якої іноземної мови є розширення словникового запасу, який слугує будівним матеріалом для формулювання висловлювань¹¹».

Завдяки інтеграції мультимедійного контенту (статичних зображень, аудіовізуальних фрагментів) формується система асоціативних зв'язків, що сприяє кодуванню інформації в довготривалій пам'яті та полегшує засвоєння термінів у автентичному професійному дискурсі. Окрім цього, дозволяє групувати термінологію за груповими ознаками та сферами застосування, що є важливим для вивчення англійської мови за професійним спрямуванням. Важливою функцією даної дошки є візуалізація зв'язків між дериватами, синонімічними рядами, антонімічними парами. Загалом, дана платформа виступає середовищем для спільного навчання,

¹¹ Лашкул В. Способи семантизації професійної лексики у процесі навчання англійської мови майбутніх ветеринарів. *Humanitarian studies: Pedagogics, Psychology, Philosophy*. 2023. Vol. 14. P. 118–125.

де студенти мають можливість коментувати та оцінювати дописи, обговорювати доречність використання даного терміну у такому контексті. Таким чином, інтеграція даного цифрового інструменту в освітній процес підвищує рівень візуальної грамотності студентів та забезпечує засвоєння та вивчення професійної лексики здобувачами освіти.

Водночас, дослідники зазначають, що використання віртуальних дошок у процесі перекладу та стандартизації значень новітніх термінів дає можливість командної роботи та візуалізації концептів значень. Ми погоджуємося із твердженням, що у навчальному середовищі, де нові термінологічні лексичні одиниці потребують точних відповідників, звичайні форми навчання обмежують динаміку обговорення можливих варіантів перекладу терміну. Онлайн-дошки дають можливість одночасно працювати в єдиному цифровому просторі, у якому до кожного терміну можна додати синоніми, протилежні значення та надати приклади використання його у професійному контексті та додати особисті коментарі.

Авторка дослідження А. Зінченко переконливо доводить, що завдяки використанню платформ Gitmind, Mindomo, Coogle та створенню ментальних карт, фреймів, зв'язків здобувачі освіти можуть наочно зобразити поняття нового терміну. Завдяки інструментам колірного кодування, стікерів вдається успішно організувати технологію брейнстормінгу, де студенти пропонують додаткові значення та наводити варіанти контекстного використання нових термінів із різними дефініціями, обговорюють додаткові значення, що перетворює ментальну дошку на динамічну базу знань.

Ми також погоджуємось із твердженням, що «засобами наочності для семантизації лексичних одиниць є ментальні карти, які викладач може розробляти разом із студентами. Використання ментальних карт сприяє не лише запам'ятовуванню та закріпленню нових слів, а й розумінню того, як функціонують одні і ті ж слова в різних мовленнєвих контекстах». Авторки вважають, що мовна семантизація здійснюється такими методами: контекстуалізація, де слова пояснюються через приклади в реченнях, а також порівняння лексичних одиниць з використанням часто вживаних синонімів та антонімів¹².

Узагальнюючи вищезазначене, можна констатувати, що застосування цифрових платформ має високу ефективність у процесі формування професійних англомовних лексичних навичок студентів. Завдяки інтеграції цифрових платформ забезпечується контекстуалізоване та

¹² Зінченко А. Майндмепінг на заняттях з іноземної мови: огляд онлайн-конструкторів ментальних карт. *Іноземні мови*. 2023. Вип. 3. С. 55–59.

персоналізоване засвоєння термінології, що значно підвищує рівень лексичної компетентності майбутніх спеціалістів. Регулярна взаємодія з автентичним професійним контентом в онлайн-середовищі стимулює перехід професійної лексики з пасивного в активний запас, трансформуючи процес вивчення англійської мови на гнучку, практико-орієнтовану систему.

2. Потенціал інноваційних цифрових платформ у процесі формуванні професійної комунікативної компетентності майбутніх спеціалістів

Важливого значення в процесі здобуття вищої освіти набуває здатність майбутніх спеціалістів до участі в англійській професійній дискусії в умовах професійного середовища, що є проявом мовленнєвої та соціокультурної компетентності. Професійна дискусія вимагає високого рівня когнітивної гнучкості, володіння спеціалізованою термінологією, навичок критичного мислення та дотримання норм академічного спілкування. Тож, формування дискусійних навичок майбутніх спеціалістів під час вивчення англійської мови є комплексним процесом, що інтегрує лінгвістичні, психологічні та когнітивні аспекти. Ефективність дискусії залежить від рівня засвоєння професійної лексики та рівня володіння дискусійними формулами, які виконують функцію логічного структурування мовлення та забезпечення зв'язності тексту під час спонтанного висловлювання. Окрім цього, провідною деструктивною домінантою під час формування комунікативних професійних навичок є мовний бар'єр, зумовлений страхом зробити помилку. У межах професійної комунікації акцент має переміщуватись із концепції абсолютної лінгвістичної правильності в сторону комунікативної ефективності.

На думку А. Цепко, створення цифрового автентичного середовища професійного спілкування є важливим під час навчання англійської мови, оскільки «головна мета практики мовлення – розвиток комунікативних навичок та спілкування у відносно природних умовах, де основною вимогою до роботи служить усне обговорення учасниками матеріалів проєкту». Це у свою чергу вимагає впровадження інтерактивних імітаційно-моделюючих технологій, а саме: метод аналізу конкретних ситуацій, що забезпечує занурення студентів у реальну проблемну ситуацію певної сфери. Дискусія розгортається довкола верифікації оптимальних шляхів розв'язання професійної проблеми, що стимулює критичне мислення ¹³.

¹³ Цепко А. Використання новітніх інформаційно-комунікаційних технологій на заняттях англійської мови у ЗВО. *Академічні візії*. 2023. №16. С. 32–36.

Окрім дидактичної функції, цифрове освітнє середовище має значний потенціал для підтримки та зміцнення ментального здоров'я студентів завдяки забезпеченню високого рівня гнучкості та персоналізації навчального процесу. Традиційні освітні моделі часто створюють додатковий психологічний тиск через часові межі та необхідності фізичної присутності, що може провокувати стрес та емоційне вигорання. Натомість асинхронне навчання та доступ до цифрових ресурсів дозволяють здобувачам освіти адаптувати графік під власні біоритми та когнітивні особливості. Це сприяє зниженню тривожності, пов'язаної з дедлайнами та сприяє формуванню здорового способу життя, життєвого балансу між навчанням та особистим життям.

Окрім цього, сучасні освітні платформи інтегрують спеціальні інструменти для психологічної підтримки та розвитку емоційного інтелекту в освітньому просторі. Також цифрове освітнє середовище сприяє подоланню соціальної ізоляції та розширенню можливостей для інклюзії, що є критично можливим для ментального здоров'я здобувачів. Віртуальні спільноти, дискусійні форми, інтерактивні групові проєкти дозволяють студентам відчувати залученість до освітнього простору. Важливого значення у цьому аспекті набувають професійно-орієнтовані симуляційні ігри, де відбувається моделювання реальних форматів взаємодії. Окрім вищезазначеного, важливу роль відіграють організація інтерактивних цифрових панельних дискусій, які максимальні наближені до професійного середовища, де студенти виступають у ролі експертів, які презентують і захищають результати зроблених висновків у мікрогрупах. Створення такого безпечного, інклюзивного цифрового освітнього простору мінімізує почуття самотності та забезпечує надійну соціальну опору, яка є фундаментальним чинником збереження ментального здоров'я під час здобуття вищої освіти.

Як зазначено у дослідженнях О. Рудоман, О. Харжевської, О. Шикиринської¹⁴, формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх спеціалістів у контексті цифрового освітнього середовища наразі розглядається як комплексний дидактичний процес, який включає інтеграцію лінгвістичних, соціокультурних і прагматичних аспектів професійної діяльності, оскільки це сприяє переходу від традиційних репродуктивних методів навчання до активної мовленнєвої діяльності взаємодії завдяки створенню інтерактивного комунікативного простору. Використання спеціалізованих платформ і засобів синхронної

¹⁴ Рудоман О., Харжевська О., Шикиринська О. Інноваційні методи навчання англійської мови у цифрову епоху. *Вісник освіти і науки. Серія: філологія, культура і мистецтво, історія та археологія, соціологія*. 2023. №10 (16). С. 225–243.

та асинхронної комунікації дозволяє подолати просторові обмеження, перетворюючи навчальну аудиторію на відкриту систему що імітує реальні умови майбутньої професійної діяльності. У такому середовищі мовленнєва діяльність студентів здійснюється через виконання проблемно-орієнтованих завдань, участі у професійно-спрямованих дискусіях та симуляції професійного середовища, що сприяє розвитку адаптивності мовленнєвої поведінки. Інтеграція методів мережевої співпраці, участь у віртуальних проєктах і застосування кейс-технологій стимулюють студентів вищих закладів освіти до активного використання професійної лексики для розв'язання професійних завдань. Цифровізація освітнього процесу надає можливість студентам не лише опановувати засоби вираження думок, але й дотримуватись специфічних правил цифрового етикету, особливостей ведення цифрового листування та презентації результатів роботи у мультимедійних форматах. Це сприяє розвитку їхнього стратегічної та соціокультурної компетентності.

Питанню формування умінь професійної комунікації в умовах цифрового освітнього простору присвятили свої дослідження Г. Лопушняк, В. Радкевич, Л. Ісак, О. Власенко, які погоджуються, що стратегічна важливість цифрового освітнього простору для розвитку комунікативних навичок полягає в тому, що створює умови для безперервної рефлексії та індивідуального педагогічного супроводу. Сучасні засоби для фіксації та аудіовізуального запису мовленнєвої діяльності дозволяють детально аналізувати власну комунікативну поведінку і оцінювати граматичну, лексичну точність та правильність висловлювань поза межами традиційного навчання. Одночасно, використання автоматизованих систем оцінювання та можливість отримання оперативного зв'язку від викладача через взаємне рецензування значно знижує психологічну тривожність та мовний бар'єр. Таким чином, розвиток комунікативних навичок у цифровому середовищі перетворюється персоналізовану та мотивуючу систему підготовки конкурентоздатного до ефективної професійної комунікації спеціаліста.

Дослідник даної теми Власенко О. виділяє два підходи у формуванні комунікативних умінь студентів, а саме комунікативно-діяльнісний та модальний. Комунікативно-діяльнісний підхід підкреслює, що взаємодія є основним механізмом навчання, шляхом якого студенти вищих навчальних закладів формують зміст, досягають взаєморозуміння та розвивають свої професійні мовні навички. Компетентний підхід дозволяє розглядати комунікацію як вимірюваний та інтегральний професійний результат, охоплюючи когнітивний, операційний та ціннісно-емоційний компоненти. Мультимодальний підхід розширює можливості освітньої

комунікації, спираючись на взаємодію вербальних, візуальних, аудіальних та інтерактивних каналів. Він вимагає від майбутнього спеціаліста здатності обирати та організовувати різні способи вираження в цифровому середовищі. Разом ці концептуальні основи сприяють розробці цілісної моделі, в якій спілкування є як метою, так і засобом професійної підготовки¹⁵. Ми погоджуємось із твердженням автора, який стверджує, що «заклади вищої освіти відіграють важливу роль у створенні ситуацій, наближених до реального спілкування, надаючи можливість майбутнім фахівцям практикуватись в інтерпретації поведінкових сигналів, регулюванні своїх емоційних реакцій та виборі комунікативних стратегій, що сприяють співпраці і навчанню».

Дослідник цифрових технологій як інструменту розвитку комунікативних навичок у здобувачів освіти К. Бровко, наголошує на актуальності закладів ЗВО формування навичок спілкування студентів, оскільки «опанування комунікативних навичок є значущим складником підготовки, що чітко простежується у вимогах до вакансій, сформульованих роботодавцями відповідно до їхніх потреб. Комунікативні навички відображають ставлення людини до спілкування з іншими, її здатність розуміти інших та правильно транслювати інформацію¹⁶».

Загалом, інтеграція цифрових платформ в процес вивчення англійської мови за професійним спрямуванням і формуванні комунікативних навичок забезпечує її мультимодальність та індивідуалізацію. Використання інструментів синхронної комунікації дає змогу здобувачам вищої освіти вдосконалювати навички використання професійних термінів, приймати участь у дискусії під час обговорення робочих питань у віртуальному професійному середовищі.

Водночас асинхронні технології стимулюють рефлексивну складову комунікації, де студенти засвоюють досвід комунікації представників даної галузі. Застосування віртуальних дошок дає змогу коментувати поданий матеріал та виражати свої думки стосовно певного питання. Зазначені формати цифрової взаємодії слугують платформою для апробації різноманітних комунікативних стратегій що є важливими для професійного становлення майбутніх спеціалістів.

Окрім практичного аспекту, інтеграція цифрових технологій у процес формування комунікативної компетентності має наукове підґрунтя. Дослідження показують, що використання мультимедійних платформ

¹⁵ Власенко О. Цифрові педагогічні технології у формуванні комунікативної компетентності майбутніх педагогів: моделі, інструменти, результати. *Академічні візії*. 2025. Вип. 50. С. 15–26.

¹⁶ Бровко К. Цифрові технології як чинник активізації пізнавальної спрямованості студентів університету в процесі вивчення іноземної мови. *Вища освіта України*. 2025. № 2. С. 64–69.

сприяє підвищенню залученості студентів, розвитку критичного мислення та здатності працювати в команді. Цифрові інструменти дозволяють здійснювати швидкий обмін інформацією, організовувати міжкультурні дискусії та брати участь у академічних проєктах, що особливо важливо в умовах глобалізації.

На нашу думку, для організації синхронної англомовної комунікації доцільним є використання платформи Microsoft Teams. Завдяки функції сесійних залів (breakout rooms) ці інструменти дозволяють розділяти студентів на невеликі групи для організації професійних дискусій на певні теми, дебатів, що є актуальними для їхнього професійного становлення і значно підвищує мовленнєву активність кожного студента. Додатково інтегровані цифрові дошки уможливають візуалізацію ідей у реальному часі: студенти фіксують основні ідеї та концепції англійською мовою, подають узагальнення, висновки. Для розвитку асинхронної комунікації та критичного мислення ефективними ми вважаємо спеціалізовані дискусійні платформи та цифрові інструменти спільної роботи, зокрема платформа Flip, яка дозволяє студентам записувати короткі відповіді англійською мовою, аналізувати та коментувати різні точки зору з поданого проблемного питання. Перевагою даної платформи є можливість аргументації персональних реплік у зручному для кожного учасника дискусії ритмі, що знімає мовний бар'єр та створює комфортне цифрове середовище. Водночас текстова асинхронна взаємодія у спільних документах спонукає майбутніх спеціалістів до ретельного редагування власних висловлювань та конструювання чітко структурованого дискурсу.

Так, наприклад, під час практичного онлайн-заняття з англійської мови з теми «The lack of sleep» студенти з освітньої програми «Психологія» об'єднуються у віртуальні зали для уявного аналізу причин безсоння у пацієнта. Метою обговорення є професійна дискусія з даної теми з використанням нових професійних термінів. Майбутні психологи ведуть дискусію англійською мовою, активно використовуючи професійний тезаурус. Вони обговорюють тематику нестачі сну, емоційну лабільність, когнітивний дефіцит, паралельно фіксуючи свої думки на платформі Flinga. У процесі синхронного обговорення викладач групи є модератором, який керує потоком дискусії та стежить за правильністю комунікації. Завдяки увімкненим камерам студенти зчитують невербальну експресію та мікрореакції учасників професійної дискусії, що допомагає коригувати хід обговорення та уникати непорозумінь. Наприкінці заняття спікери груп презентують дошки Flinga Wall, що сприяє узагальненню представленого матеріалу та підведенню підсумків заняття.

Прикладом асинхронної комунікативної взаємодії майбутніх психологів є їхня кооперація на платформі Flip, де кожен майбутній психолог має записати невелике повідомлення, у якому представлений його коментар з приводу наявного на дошці кейсу, де пропонується проблема для професійного рішення. Оскільки такий формат не потребує негайної відповіді, то майбутні психологи мають час на дискурсивну рефлексію: вони перечитують першоджерела, структурують свої аргументи і представляють свої ідеї на дошці. Згодом вони переглядають відеовідповіді або аудіофайли інших студентів, залишаючи розгорнуті коментарі, що дає можливість для асинхронної професійної комунікації.

Підсумовуючи, можна стверджувати, що цифрові освітні платформи мають потужний потенціал для формування професійно-орієнтованих комунікативних навичок студентів у процесі здобуття вищої освіти. Завдяки інтеграції хмарних сервісів, дискусійних форумів та інтерактивних дошок навчання трансформується з пасивного засвоєння знань у динамічний процес професійної англомовної взаємодії майбутніх спеціалістів певної сфери. Цифрові інструменти дозволяють моделювати реальні сценарії професійної комунікації, а саме асинхронних дебатів та сумісного створення професійних проєктів. Окрім цього, застосування цифрових платформ забезпечує важливий психолого-педагогічний ефект, створюючи умови для інклюзивного та персоналізованого навчання. Можливість працювати у гнучкому темпі та взаємодіяти у віртуальних спільнотах значно знижує рівень тривожності, нівелює бар'єри та непорозуміння здобувачів освіти. У результаті цифрове освітнє середовище не лише сприяє формуванню професійних комунікативних навичок студентів, але й становленню соціально інтегрованих спеціалістів, здатних ефективно функціонувати глобальному іншомовному професійному середовищі.

3. Потенціал цифрового освітнього середовища для ментального здоров'я здобувачів вищої освіти у процесі вивчення англійської мови у ЗВО

Теоретико-методологічний аналіз сучасних тенденцій вищої школи засвідчує, що цифрове освітнє середовище характеризується деструктивно-мінімізуючим та стимулюючим потенціалом щодо забезпечення ментального благополуччя здобувачів освіти. Про свідчать наукові дослідження Олійник О., Солошенко О., Зінуква Н., Коробейнікова Т., Московець Л., Жданюк Л., Пасинчук К., Демченко А.

Як зазначає Пасинчук К., Демченко А., складовими безпечного освітнього середовища є психологічна, фізична, інформаційна та соціальна безпека. А важливими факторами його є наявність систем засобів комунікації,

наявність комплексів засобів самостійної роботи з інформацією та наявність посилення комунікації між учасниками освітнього процесу¹⁷.

Асинхронний формат взаємодії учасників освітнього процесу має суттєві переваги для ментального здоров'я студента у процесі формування їхньої лексичної компетентності, оскільки знижує рівень когнітивного психоемоційного навантаження. Під час вивчення професійної термінології асинхронний формат навчання дає можливість повертатися до складних дефініцій, контекстів чи аудіоматеріалів не відчуючи тиску з боку викладача та у власному темпі. Асинхронні цифрові інструменти, як Quizlet, Anki задовольняють потребу академічної автономії студента. Студент сам обирає модулі, керує часом навчання, що знижує когнітивний тиск та «синдром дедлайну». Ігровий формат повторення слів (Wordwall, Memrise, Miго) забезпечують ефект соціальної залученості, окрім цього динамічний візуальний фон та зворотній зв'язок сприяють виділенню дофаміну, перетворюючи потенційно стресовий тест на гру. В асинхронному режимі це дає можливість здобувачам освіти змагатися без страху публічного осуду в аудиторії. Командна взаємодія у процесі спільного наповнення словників професійних термінів створює ефект когнітивної опори, студент бачить роботу інших, додає власні ідеї перекладу термінів та відчуває себе частиною академічного товариства.

Необхідно також відзначити, що саме інтерактивна взаємодія студентів під час занять має потужний терапевтичний психолого-педагогічний ефект. На відміну від класичного монологічного навчання, де студент залишається самотнім із мовними труднощами, інтерактивні формати (парна, групова робота, мовні проєкти) перетворюють освітній простір на підтримувальне середовище.

Психолінгвістичними перевагами такої взаємодії є деконструкція мовної тривожності, адже страх публічної помилки перед викладачем та аудиторією є негативним фактором ментального здоров'я студентів. Коли взаємодія переноситься в невеликі групи чи команди рівень стресу значно знижується, оскільки помилка перестає сприйматися як особистісний провал.

Окрім того, вивчення професійної термінології та складних дискурсивних моделей часто викликає у студентів відчуття когнітивного відчуження. Інтерактивна робота (наприклад підбір необхідних професійних термінів для організації проведення симуляційних переговорів з певної тематики) дає можливість сформувати соціальні зв'язки. Студенти відчувають себе частиною фахової спільноти, що знижує рівень академічної ізоляції.

¹⁷ Пасинчук К., Демченко А. Освітнє середовище ЗВО як фактор збереження психічного здоров'я майбутніх фахівців. *Актуальні питання гуманітарних наук. Педагогіка*. 2024. Вип. 81. Том 2. С. 273–278.

Під час організації комунікативної діяльності студентів, наприклад під час дискусії з пошуку рішень певної проблеми, робота з інтерактивними платформами для синхронної взаємодії стимулює розвиток навичок взаємодопомоги, емпатійної комунікації, психологічної стійкості та дає відчуття колективного успіху, що у свою чергу впливає на рівень емоційного інтелекту. У процесі такої діяльності студенти формують уміння адаптувати свій тип мовлення під співрозмовника, слухати інші способи вирішення проблеми, представляти свої варіанти рішень, що сприяє навичкам командної роботи та формуванню професійного мікроклімату.

ВИСНОВКИ

Таким чином, можна констатувати, що цифрове освітнє середовище має потужний і багатогранний потенціал для оптимізації ментального здоров'я студентів закладів вищої освіти у процесі вивчення нової професійної термінології та формуванні комунікативних навичок. Трансформація освітнього процесу дає поштовх до нівеляції психоемоційних тригерів академічного середовища – хронічного стресу та страху помилки перед аудиторією. Забезпечуючи асинхронний формат навчання із професійним лексичним матеріалом, цифрові платформи дають студентам відчуття академічної автономії та психологічної безпеки. Наявність адаптивних гейміфікованих інструментів, систем інтервальних повторень та візуальних засобів семантизації термінів дозволяє здобувачам вищої освіти дозувати навчальне навантаження відповідно до власних психофізіологічних біоритмів, перетворюючи рутинне та виснажливе засвоєння нових слів професійного спрямування на комфортний результативний процес.

Водночас, такі інтерактивні складники цифрового середовища, а саме віртуальні мовні спільноти, професійні дискусійні форуми, хмарні сервіси для командної роботи виступають результативним інклюзивним інструментом соціалізації. Він успішно запобігає виникненню почуття професійної та академічної ізоляції. Перенесення процесу професійної комунікації у цифрове освітнє середовище з розподіленою командою відповідальності суттєво знижує почуття власних недоліків.

Тож, у підсумку варто зазначити, що цифрове освітнє середовище є не просто майданчиком для англomовної підготовки майбутніх спеціалістів, але й фундаментальною основою для формування ментальної резильєнтності у сучасних умовах професійного становлення майбутнього спеціаліста.

АНОТАЦІЯ

У роботі досліджено аспекти вивчення англійської мови професійного спрямування здобувачами вищої освіти у контексті трансформації

освітнього цифрового середовища. Проаналізовано ефективність інтеграції цифрових платформ та додатків Miro, FlingaWall, Memrise, Anki у процесі формування лексичної та комунікативної компетентностей студентів. Розглянуто функціональні можливості провідних онлайн-ресурсів, навчальних платформ орієнтованих на розвиток англомовних професійних мовленнєвих та лексичних навичок. Особливу увагу приділено індивідуалізації навчання, гейміфікації з метою забезпечення умов ментального здоров'я майбутніх спеціалістів. У дослідженні описано переваги використання цифрових платформ для організації синхронного та асинхронного формату навчання. Практичне значення одержаних результатів полягає у можливості їх використання для вдосконалення процесу організації освітнього процесу у закладах вищої освіти, зокрема вивчення англійської мови (за професійним спрямуванням).

Література

1. Анічкіна О. Трансформація професійної підготовки викладачів природничих дисциплін в умовах цифровізації освіти та розвитку штучного інтелекту. *Вища освіта України*. 2026. № 1 (100). С. 85–95. [https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2026.1\(100\).11](https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2026.1(100).11)
2. Бровко К. Цифрові технології як чинник активізації пізнавальної спрямованості студентів університету в процесі вивчення іноземної мови. *Вища освіта України*. 2025. № 2. С. 64–69. [https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2025.2\(97\).08](https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2025.2(97).08)
3. Вітрук О., Воробець В. Сучасні підходи до формування лексичної компетентності: інтерактивні платформи та актуальні виклики. *Військові спеціальні науки*. 2026. № 2 (66). С. 11–17. <https://doi.org/10.17721/1728-2217.2026.66.11-17>
4. Власенко О. Цифрові педагогічні технології у формуванні комунікативної компетентності майбутніх педагогів: моделі, інструменти, результати. *Академічні візії*. 2025. Вип. 50. С. 15–26. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17952802>
5. Головня Ю. Цифрова трансформація вищої освіти в Україні: від академічного центру до освітньо-наукового інноваційного комплексу. *Економіка та суспільство*. 2023. Вип. 28. С. 43–58. <https://doi.org/10.32782/2524-0072/2023-58-43>
6. Гурко О., Новікова О. Integration of AI tools into the process of teaching academic writing to students: advantages, risks and methodological aspects (based on the DigiFLEd project). 2026. *Вісник науки та освіти*. 2026. № 5 (47). С. 167–179. [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-5\(47\)-167-179](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-5(47)-167-179)

7. Зінченко А. Майндмепінг на заняттях з іноземної мови: огляд онлайн-конструкторів ментальних карт. *Іноземні мови*. 2023. Вип. 3. С. 55–59. <https://doi.org/10.32589/1817-8510.2023.3.290265>
8. Лашкул В. Способи семантизації професійної лексики у процесі навчання англійської мови майбутніх ветеринарів. *Humanitarian studios: Pedagogics, Psychology, Philosophy*. 2023. Vol. 14. P. 118–125. [https://doi.org/10.31548/hspedagog14\(4\).2023.118-126](https://doi.org/10.31548/hspedagog14(4).2023.118-126)
9. Левицька Л., Сіренко В. Використання інформатично-цифрових технологій у процесі вивчення іноземних мов. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького*. 2023. № 2. С. 118–123. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15213717>
10. Листопад Н. Designing a digital educational environment for an academic subject.. *Modern Engineering and Innovative Technologies*. 2023. Vol. 3. P 40–45. <https://orcid.org/0000-0003-3550-9985>
11. Матюха В. Використання цифрових технологій при навчанні англійської мови у ЗВО. *Вісник національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка*. 2024. № 26. С. 58–62. <https://doi.org/10.58407/visnik.242610>
12. Московець Л., Жданюк Л. Психологічна підтримка здобувачів освіти в умовах безпечного освітнього середовища. *Ментальне здоров'я*. 2025. №4. С. 121–124. <https://doi.org/10.32782/3041-2005/2025-4.19>
13. Нашиванько О., Резунова В. Формування іншомовної лексичної компетентності студентів вищих медичних закладів освіти у процесі підготовки до складання ЄДКІ. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип. 62. Т. 2. С. 59–62. <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/62.2.10>
14. Новікова О., Суйма І. Developing English for IT professionals: challenges and strategies in higher education. *Ukrainian sense: scientific collection*. 2025. Issue 2. P. 60–72. <https://doi.org/10.15421/462527>
15. Олійник О., Солошенко О. Підтримка ментального здоров'я студентів під час воєнного стану: можливості ЗНО. *Вісник Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука. Серія: Педагогіка та психологія*. 2026. № 1. С. 229–238. <https://doi.org/10.32782/3041-2021/2026-1-30>
16. Пасинчук К., Демченко А. Освітнє середовище ЗВО як фактор збереження психічного здоров'я майбутніх фахівців. *Актуальні питання гуманітарних наук. Педагогіка*. 2024. Вип. 81. Том 2. С. 273–278. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/81-2-39>
17. Романюк С., Трофімчук В. особливості навчання термінології на заняттях іноземної мови на немовних спеціальностях закладів вищої освіти. *Інноватика у вихованні*. 2025. Вип. 1. С. 142–149. <https://doi.org/10.35619/iiu.v1i21.671>

18. Рудоман О., Харжевська О., Шикиринська О. Інноваційні методи навчання англійської мови у цифрову епоху. *Вісник освіти і науки. Серії: філологія, культура і мистецтво, історія та археологія, соціологія*. 2023. №10(16). С. 225–243. [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-10\(16\)-225-243](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-10(16)-225-243)
19. Савка І., Яремко Т. Особливості викладання іноземної мови за професійним спрямуванням для майбутніх фахівців права. *Інноваційна педагогіка*. Вип. 21. Т. 3. 2020 р. С. 101–104. <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2019.21.3-21>
20. Топольник Я. Використання цифрових освітніх середовищ у професійній підготовці викладачів закладів вищої освіти. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. 2025. №2 (108). С. 178–186. [https://doi.org/10.31865/2077-1827.2\(108\)2025.339908](https://doi.org/10.31865/2077-1827.2(108)2025.339908)
21. Цепко А. Використання новітніх інформаційно-комунікаційних технологій на заняттях англійської мови у ЗВО. *Академічні візії*. 2023. №16. С. 32–36. <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.7701715>
22. Циганенко О. Цифрові інструменти формування комунікативних компетенцій у вищих навчальних закладах. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2024. № 10. С. 8–11. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13824187>
23. Чайковська О. Цифровізація викладання іноземних мов у закладах вищої освіти. *Філологічні дисципліни в закладах вищої освіти: лінгводидактичні аспекти : монографія / за заг. ред.: І.І. Гуменюк ; Заклад вищої освіти «Підільський державний університет». – Львів-Торунь : Liga-Pres*. 2023. С. 173–186. <https://doi.org/10.36059/978-966-397-304-3-13>
24. Школа І., Дмитренко Н., Кондратьєва О., Шиманович І., Мороз О. Gamification methods for developing lexical competence of engineering students. *Environment. Technology. Resources. Proceedings of the 16th International Scientific and Practical Conference*. 2025. Vol. 3. P. 269–275. <https://doi.org/10.17770/etr2025vol3.8543>
25. Шпарик О. Цифрова трансформація середньої освіти: спільні стратегічні вектори США та країн ЄС. *Український педагогічний журнал*. 2022. Вип. 3. С. 33–43. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-3-33-43>

Information about the author:

Kondratieva Olena,

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor at the Department of English Languages

for Non-Philological Specialities,

Oles Honchar Dnipro National University

72, Nauky Avenue, Dnipro, Ukraine

**COMMUNICATIVE APPROACH TO TESTING
PROSPECTIVE FINANCIERS' ESP READING SKILLS**

Korol Tetiana

DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-712-3-2-10>

INTRODUCTION

Effective assessment is the key to productive teaching and learning in English for Specific Purposes (ESP) domain, which features students' mixed abilities, limited contact hours, and specific professional focus of the studied language materials. In this context, the quality of the assessment results strongly depends on the combination of different external and internal factors, including the dynamics of educational environment, the nature of the tested construct, the quality of the developed assessment tools and procedures, and students' individual peculiarities.

Reading is still one of the most accessible types of indirect professional communication, which provides a solid basis for the further development and enhancement of students' productive skills in diverse spheres. Consequently, the effective testing of students' ESP reading skills requires the development of the communicative test tasks which mirror the situations of real-life communication through professionally-oriented authentic English texts.

The implementation of communicative approach to contemporary language testing relies on sufficient theoretical foundations: general provisions for the arrangement of the communicative testing of foreign language skills^{1, 2}, requirements for the development and application of the communicative tests to measure students' ESP reading skills^{3, 4, 5} as well as specific methods to convert

¹ Milton J. *Measuring Second Language Vocabulary Acquisition*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters, 2009. 278 p.

² Weir C. J. *Language testing and validation: an evidence-based approach*. L.: Palgrave Macmillan, 2005. 320 p.

³ Douglas D. *Assessing Language for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. 311 p.

⁴ Король Т. Г. Реалізація комунікативного підходу до тестового контролю іншомовної компетенції у читанні студентів немовних спеціальностей. *Вісник Чернівецького державного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Серія : педагогічні науки : Збірник*. 2009. Вип. 70. С. 112–115.

⁵ Король, Т. Г. *Система тестового контролю англомовної компетенції у читанні фахової літератури майбутніми фінансистами*: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2012. 394 с.

an ESP reading test into a meaningful communicative and professional task in different national contexts^{6, 7, 8, 9}. However, the operational ways and techniques to model and reproduce real-life communicative situations in ESP test tasks in reading should be further considered and defined, especially in the context of financial domain.

Therefore, this chapter aims to present and specify the main ways to develop communicative test tasks in ESP reading for prospective financiers.

1. The features of a communicative task in reading

As already noted, the communicative approach to testing ESP reading skills involves reconstruction of the real-life patterns of language use as a means of communication when developing each individual test item. This brings the created test situation as close as possible to non-test circumstances of foreign-language professional communication, thereby ensuring a high degree of test authenticity and, consequently, significantly higher validity of the test results obtained^{10, 11, 12, 13, 14}. We see its implementation in the modelling of the characteristics of real-life professional communication in the process of ESP reading within each individual test item¹⁵. In its turn, the modelling of any object or phenomenon must necessarily be guided by a clear understanding of its original.

Based on an analysis of reading by ESP students – both as a professional activity in general, and a linguistic and cognitive activity in particular– we identify the following characteristic features that should be reflected in the relevant testing materials: 1) the mediation of communication through text;

⁶ Duong T. M., Truong M. L. Task-based language teaching: A possible remedy for Vietnamese EFL students' ESP reading comprehension at a vocational college. *Humanities, Arts and Social Sciences Studies*. 2022. № 22(2). P. 291–306.

⁷ Krekeler C. Designing complex LSP tasks for assessment purposes. *The Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*. 2018. Vol. 6, № 2, Special Issue. P. 225–233.

⁸ Mămăligă A. Developments in ESP testing practice: Test design. *Culegere de articole selectivale Conferinței Științifice Internaționale „Competitivitatea și Inovarea în Economia Cunoașterii”*, 22–23 septembrie 2017, Chișinău, Vol. II. P. 164–168.

⁹ Norris J. M. Current Uses for Task-Based Language Assessment. *Annual Review of Applied Linguistics*. 2016. №36 (2016). P. 230-244.

¹⁰ Петрашук О. П. Теоретичні основи контролю інішомовної комунікативної компетенції учнів середньої загальноосвітньої школи : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02. К., 2000. 553 с.

¹¹ Bachman L. F. *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford : Oxford University Press, 1996. 377 p.

¹² Brown J. D. *Testing in language programs*. New Jersey, USA: Prentice Hall International, 1996. 324 p.

¹³ Hughes A. *Testing for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. 172 p.

¹⁴ Lewkowicz J. Authenticity in language testing: some outstanding questions. *Language Testing*. 2000. Vol. 17 (1). P. 43–64.

¹⁵ Bachman L. F. *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford: Oxford University Press, 1996. 377 p.

- 2) the purposefulness of reading activity¹⁶; 3) its professional orientation¹⁷; 4) its problem-oriented nature^{18, 19}; 5) the situational nature of its unfolding^{20, 21}.

In the context of ESP reading, the interaction between the participants of communication is mediated by the text, that is, it follows the model 'reader–text–author' and is aimed primarily at obtaining the necessary information. The result of such interaction should be the achievement of a level of understanding of the target text message relevant to the stated aim. Proper comprehension of an ESP text as a result of reading, in turn, manifests itself in the reader's ability to apply the information thus acquired in new communicative contexts / speech situations²². The comprehension of ESP text during the reading process is determined both by the objective characteristics of the text (its information density, linguistic, logical and subject-matter complexity), and by the subjective characteristics of the individual reader (their life and linguistic experience, the level of ESP reading proficiency, the presence of domain-specific or expert knowledge, and individual characteristics of mental processes and functions)^{23, 24, 25, 26}.

Undoubtedly, any activity is motivated, that is, driven and guided by a complex hierarchy of human needs, motives and interests. In our case, these are professional, communicative and cognitive ones. Within a specific speech situation, communicative motivation is realised through the reader having a specific communicative task²⁷. According to L. F. Bakhman and

¹⁶ Скляренко Н. К. Принципи формування іншомовної комунікативної компетенції. *Мова культура й освіта у сучасному світі : [збірник наукових праць до 90-річчя доктора філологічних наук, професора Романовського О.К.]* / Відп. ред. Стишов О. А. К. : Вид. центр КНЛУ, 2008. С. 237–242.

¹⁷ Douglas D. *Assessing Language for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. 311 p.

¹⁸ Grabe W. *Reading in a Second Language: Moving from theory to Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. 467 p.

¹⁹ Heine L. *Problem Solving in a Foreign Language*. Berlin, NY: Walter de Gruyter GmbH & Co. KG, 2010. 217 p.

²⁰ Douglas D. *Assessing Language for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. 311 p.

²¹ Douglas D. *Understanding language testing*. L., UK: Hodder Education, 2010. 156 p.

²² Тарнопольський О. Б. *Методика навчання англійської мови на II курсі технічного вузу : [посібник]* К. : Вища школа, 1993. 167 с.

²³ Brantmeier C. Effects of reader's knowledge, text type, and test type on L1 and L2 reading comprehension in Spanish. *Modern Language Journal*. 2005. Vol. 89. P. 37–53.

²⁴ *Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Learning, Testing and Teaching* / [Ellis R., Loewen S., Elder C. et al]; ed. by D. Singleton. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters, 2009. 391 p.

²⁵ Koda K. *Insights into Second Language Reading: A Cross-Linguistic Approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. 319 p.

²⁶ Shiotsu T. *Components of L2 Reading: Linguistic and processing factors in the reading test performances of Japanese EFL learners*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. 232 p.

²⁷ Nunan D. *Task-based Language Teaching*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2004. 222 p.

A. S. Palmer²⁸, the communicative task is the activity that prompts an individual to use the language to achieve a specific communicative outcome within the context of a particular communicative situation. It acts as the driving force and motivation in organising reading as a speech activity, creating the necessary communicative attitude towards reading a specific text and subsequently monitoring one's comprehension of it. Consequently, a communicative task incorporates the need to engage in reading (a lack of certain information required to complete the set task), specifies the corresponding degree of completeness, accuracy and depth of text comprehension, and determines the dominant type or types of reading, outlines the desired outcome (extracting specific amounts of information with corresponding qualitative characteristics), which serves as the necessary foundation for producing a specific output of academic or professional activity (writing an abstract or report, carrying out calculations, etc.). The presence of the latter ensures that the recipient of the ESP text can verify the success of the communicative task completion. The leading communicative tasks in ESP reading include: a) *information-seeking tasks*, aimed at receiving or receiving and transmitting information. These are closely linked to the realisation of the reader's cognitive and communicative needs and interests; b) *information-behavioural tasks*, which involve extracting information with a view to its subsequent application for carrying out specific practical actions. Accordingly, these communicative tasks are predominantly of an applied nature and, therefore, relate to ensuring the professional aspect of motivation for mediated communication in ESP reading.

The professional focus of ESP reading closely correlates with one's professional motivation. After all, the specific situation of reading ESP texts, on the one hand, always subordinate to professional activity as a whole, and on the other, relates to a specific English specialist text or texts and involves not only obtaining certain information but also its subsequent practical application for professional purposes. Consequently, the communicative tasks involving indirect communication in English as a foreign language are always integrated into the process of tackling real professional tasks and constitute professional communicative tasks (PCTs). The nature and content of PCTs are determined by the specific nature of professional activity within a particular domain.

The problem-oriented nature of ESP reading lies in the existence of a certain cognitive gap or dissonance, caused by objective contradictions between the reader's linguistic and subject-specific/expert knowledge, and the knowledge required both for the successful comprehension of an English text whilst reading

²⁸ Bachman L. F., Palmer A. S. *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford: Oxford University Press, 1996. 377 p.

and for solving the academic or professional task at hand^{29, 30}. Even the very act of comprehending a text is a complex mental process, achieved through the reader's resolution of specific mental tasks in particular problematic situations, which leads to the identification of the speech-cognitive actions inherent in reading with the actions and operations characteristic of the cognitive process as a whole. This, in turn, allows us to consider the problematic nature of reading as a means of communication on three levels simultaneously: 1) the presence of a problem-based task that precedes the reading process and acts as a kind of 'trigger', a means of controlling it. The student's awareness that it is impossible to complete the set task without additional information ensures their motivational readiness to read, even during testing; 2) problem-based tasks that arise directly during the reading process and are linked to the perception and comprehension of the ESP text itself; 3) problem-based tasks related to responding to the information obtained and its subsequent application to solve set academic or professional tasks.

All the above-mentioned features of ESP mediated communication in the reading of specialist literature are realised within the framework of a specific communicative situation, which provides a particular context for the reader's interaction with the author of the text through the reading of a specific text with the aim of extracting the necessary information under specific circumstances. It is for this reason that the reproduction of the main features of real-life ESP reading within the context of testing and assessment should be carried out by modelling a specific situation of academic or professional activity, which involves the user engaging with a specialist English text^{31, 32, 33, 34}.

Based on the identified characteristics of ESP mediated communication in reading, we define the following sequence for modelling real-life communication situations in this type of speech activity: 1) selection of an English, professionally oriented textual material; 2) reproduction of information-seeking and information-behavioural communicative tasks in testing materials; 3) introduction of a problem-solving dimension to the

²⁹ Барабанова Г. В. Когнітивно-комунікативна модель навчання професійно орієнтованого читання іноземною мовою в немовному вузі. *Іноземні мови*. 2004. №1. С. 29–30.

³⁰ Heine L. *Problem Solving in a Foreign Language*. Berlin, NY: Walter de Gruyter GmbH & Co. KG, 2010. 217 p.

³¹ Петрашук О. П. *Теоретичні основи контролю інішомовної комунікативної компетенції учнів середньої загальноосвітньої школи* : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02. К., 2000. 553 с.

³² Bachman L. F. *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford: Oxford University Press, 1996. 377 p.

³³ Lewkowicz J. Authenticity in language testing: some outstanding questions. *Language Testing*. 2000. Vol. 17 (1). P. 43–64.

³⁴ Квасова О. Г. *Основи тестування інішомовних навичок і вмінь* : [навчальний посібник]. К. : Ленвіт, 2009. 119 с.

modelled communication patterns; 4) provision of the necessary contextual information.

Let us examine each of these steps in greater detail and specify them for the development of test tasks in reading English financial literature. The selection of English texts must ensure the choice of material which, on the one hand, embodies the typical characteristics of English literature in a specific domain, and on the other, can be applied by specialists in the course of their direct professional activities³⁵.

2. The ways to model real-life communication situations in the test tasks

The process of selecting texts must be guided by a set of selection criteria to assess their suitability based on quantitative and qualitative indicators. In our case, there is a need to refine these criteria in accordance with the research objective, which entails taking into account both the linguo-stylistic features of the English financial scientific texts and the specific organisation of language training in the context of modern higher education institutions, as well as the key parameters of the real-life situation of English-language communication when future financiers read specialist literature.

The issue of text selection is predominantly investigated within the framework of developing specific methodologies for teaching reading in a foreign language, including for students at non-linguistic specialties at higher education³⁶. In accordance with the curriculum requirements for the textual material to be used in the teaching and assessment of ESP reading by students of non-linguistic programmes, including prospective financiers, the sources of text materials for the development of test tasks in reading include authentic specialist textbooks, guidebooks, reference books and encyclopaedias, specialist journals and newspapers, professional websites and the websites of various financial institutions, as well as banking and financial documents^{37, 38}. Given that reading comprehension tasks are an integral component of the process of teaching ESP and a means of monitoring its effectiveness, we propose using the criteria for selecting English-language

³⁵ Барабанова Г. В. Когнітивно-комунікативна модель навчання професійно орієнтованого читання іноземною мовою в немовному вузі. *Іноземні мови*. 2004. №1. С. 29–30.

³⁶ Малюга О. С. *Навчання професійно орієнтованого читання наукових англомовних текстів студентів-магістрів аграрних спеціальностей* : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. К., 2007. 217 с.

³⁷ Король Т. Г. Врахування особливостей тесту Cambridge ICFE при створенні системи тестового контролю англомовної компетенції у читанні. *Вісник КНЛУ. Серія : педагогіка та психологія*. 2009. Вип. 16. С. 41–50.

³⁸ *Програма з англійської мови для професійного спілкування* / Г. Є. Бакаєва, О. А. Борисенко, І. І. Зуенок та ін. К. : Ленвіт, 2005. 119 с.

texts for reading instruction, which can be adapted for our study, and to supplement them with specific selection criteria related to the functions of reading comprehension in the learning process and the leading approaches to its organisation.

Consequently, the main criteria for selecting English financial texts for the purpose of developing test items include: 1) *authenticity*: the selection of text material from original English-language specialist sources intended specifically for professionals in the field of finance³⁹; 2) *topicality and professional significance*: the list of texts for creating assessment tasks should include only those containing new and up-to-date information which, on the one hand, is likely to remain interesting and relevant to students over a long period of time, and on the other, can be utilised in their current academic or future professional activities; 3) *genre representation*: the inclusion of texts from the most common genres and types of authentic English-language financial literature; 4) *correlation of text types with assessment constructs*, for example, types of reading in which macro-skills are assessed⁴⁰; 5) *thematic relevance*: the use of texts on specific topics within the context of students' study of a particular subject or topic; 6) *text length*: the selection of complete, coherent texts of the minimum length necessary to measure the level of development of a particular assessment construct, which is explained by the desire to minimise the testing process as much as possible. According to the analysis of the text volumes used in the reading section of Cambridge ICFE (International Certificate in Financial English) test⁴¹, the length of texts, depends on the type of reading assessed and ranges as follows: between 2,000 and 5,500 printed characters for skimming, between 3,000 and 10,000 printed characters for reading for details, and between 6,000 and 26,000 printed characters for scanning.

Based on the linguo-stylistic features of English financial scientific texts and the specifics of testing implementation in contemporary higher education institutions, we identify the following specific criteria for their selection: 1) absence of complete duplication of information, as presented in the text through verbal and extralinguistic means, which is due to the richness of the English financial texts in various illustrations that fully or partially reproduce the main content of the text; 2) subject-matter accessibility: the inclusion of texts

³⁹ Малюга О. С. Навчання професійно орієнтованого читання наукових англійських текстів студентів-магістрів аграрних спеціальностей : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. К., 2007. 217 с.

⁴⁰ Малюга О. С. Навчання професійно орієнтованого читання наукових англійських текстів студентів-магістрів аграрних спеціальностей : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. К., 2007. 217 с.

⁴¹ Король Т. Г. Врахування особливостей тесту Cambridge ICFE при створенні системи тестового контролю англійської компетенції у читанні. Вісник КНУТД. Серія : педагогіка та психологія. 2009. Вип. 16. С. 41–50.

whose subject-matter complexity corresponds to the students' level of mastery of the relevant subject-specific/expert knowledge; 3) problem-based nature: the presence or potential for creating an objective contradiction between the content of the text and students' individual subject-specific/expert knowledge and experience, on the one hand, and between students' existing linguistic and subject-specific/expert knowledge and the knowledge required to complete the set academic/professional task, on the other. A similar criterion for selecting texts for teaching ESP reading is occasionally found in the works of Ukrainian methodologists. However, it is mostly viewed as the presence in the text of a specific problem, which the author describes from various perspectives and which requires evaluation by the reader; much less frequently – in a context similar to our study – merely as the presence or possibility of creating an objective contradiction between the text and the students' knowledge and experience; 4) uniqueness of the information presented in the text: the inclusion of texts containing professionally relevant information not found in any of the literary sources in the students' native language. This information may relate not only to the presentation of completely unknown facts, but also to the presentation of new critical observations, topical comments and unconventional viewpoints regarding well-known facts, processes and phenomena in financial and economic activity. The emphasis on this criterion stems from one of the characteristics of real-life ESP communication, namely the need to resort to it in order to obtain information that cannot be obtained from the sources in the native language; 5) equivalence of texts for the student's self-testing and hetero testing: the selection of two texts on a common topic and of the same level of linguistic and logical complexity, with the aim of creating, in parallel, a test task for the hetero and self-testing.

The next step in modelling real-life communication situations in the test tasks in ESP reading is to reproduce real professional communicative tasks. To this end, it is necessary to analyse the main types of professional activity undertaken by financiers and the corresponding professional situations, as set out in the profession profiles and the educational and qualification characteristics for this profession, with the aim of identifying a list of typical information-seeking professional communicative tasks (PCT I) and information-behavioural professional communicative tasks (PCT II) in reading English financial literature⁴². However, within the context of any real-world professional activity, including financial work, their distinction is somewhat arbitrary. Generally speaking, the professional activities of a financial manager involve the

⁴² Bachman L. F. *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford: Oxford University Press, 1996. 377 p.

collection and processing of significant volumes of information, including that presented in English-language sources, given, on the one hand, the high degree of integration of our country's financial system into the global economy, and, on the other hand, the wide range of aspects of a financier's professional activities, which have been developed much more thoroughly by foreign scholars in the field of financial and economic disciplines than by domestic scholars. The information obtained from reading English-language texts is analysed in detail, compared, evaluated and interpreted with a view to its subsequent application for planning, forecasting and decision-making in the management of both specific aspects and financial activities as a whole.

The performance of information-seeking tasks (PCT I) within the scope of a financier's professional activities involves receiving and assimilating information (memorising, taking notes, summarising, etc.) and is primarily geared towards the subsequent transfer of this information to colleagues or clients, which is achieved through the performance of communicative tasks in productive speech activities. In a financier's professional practice, information-search communicative tasks include: 1) reviewing and familiarizing oneself with new directions in theoretical research and practical achievements in the financial domain. This task is linked to satisfying cognitive and professional motivations for professional development and involves the consistent use of skimming, scanning and reading for details. The outcome of this task is the reader's acquisition of new knowledge and experience; 2) selecting external sources of information in accordance with the purpose of their subsequent application to solve professional tasks. This task is carried out by a financier in the process of developing effective information systems that provide a basis for evaluating alternative management decisions. The predominant types of reading here are skimming and scanning. The outcome of this task is the compilation of a list of external, authoritative English-language references, which will subsequently be used to address a specific professional task; 3) studying information regarding specific aspects of the financial activities of one's own enterprise and the financial performance of potential partners or competitors; analyzing, on this basis the causes and consequences of successful or unsuccessful financial policies; and summarizing the information obtained according to specific criteria. These tasks are carried out by the financier whilst analysing various aspects of financial activity through reading for details. The result is the preparation of reports and financial reviews, and the creation of an information base for subsequent management decision-making.

Information-behavioural professional communicative tasks (PCT II) in ESP reading by prospective financiers involve extracting textual information for subsequent application in practical activities, primarily for managerial

decision-making. Among PCT II, we highlight the following: 1) forecasting financial market conditions when developing a financial strategy by studying, analysing and evaluating the main trends in the development of the financial market. This task is carried out through skimming and reading for details. The outcome of this task is the preparation of a report on the state of the financial market, the creation of a financial forecast, and the making of management decisions; 2) planning the company's financial activities across key areas, based on the results of financial analysis and forecasting. Information for carrying out this task is gathered through scanning and reading for details. The outcome is the planning of financial activities and the making of management decisions; 3) studying, analyzing, evaluating and selecting the optimal methods for encouraging the implementation of management decisions, effective forms and sources of funding, the most profitable ways of allocating capital, promising areas for investment, optimal investment projects, minimal financial risks, insurance schemes, etc. The predominant types of reading in this case are skimming and reading for details. Based on the analysed information, a wide range of managerial decisions is made. A summary of the content of the information-search and information- behavioural communicative tasks in ESP reading by future financiers, the corresponding types of reading, and the indicative outcomes of their performance is presented in Table 1.

The next step in modelling a real-life communication situation in ESP reading is to introduce a problem into the simulated PCTs. Following relevant psychological studies, we understand a problem-based task to be the verbal formulation of a problem in the form of a task that creates a problematic situation and requires the individual to discover or acquire something subjectively new: previously unknown knowledge or a course of action. The problem-based tasks included in the communication situation for ESP reading are based on the following contradictions and discrepancies: between the content of an English text and students' individual subject-specific/expert knowledge and experience, on the one hand, and between students' existing linguistic and subject-specific/expert knowledge and the knowledge required to complete the set academic/professional task, on the other.

In the course of their professional activities, financiers are constantly required to reconcile conflicting objectives whilst simultaneously selecting the optimal solutions to several challenging problems. Their professional practice is characterised by collaborative problem-solving, which must also be taken into account when modelling relevant situations in teaching and testing materials; for example, by involving a third party in the communication who has their own perspective on the issue, requires assistance in resolving it, etc. Drawing

PCT in reading English financial literature by prospective financiers

Table 1

PCT type	PCT content	Dominant type of reading	Outcome of PCT performance
I. Information-seeking	I.1. To review and familiarize oneself with new areas of theoretical research and practical achievements in financial domain	Scanning → skimming → reading for details	Acquisition of new professional knowledge and experience
	I.2. To select external sources of information in accordance with the purpose of their subsequent application to solve professional tasks	Scanning, skimming	Compilation of a list of authoritative references
	I.3. To study information on specific aspects of one's own organization's financial activities and the financial performance of potential partners / competitors; to analyze the causes and consequences of successful / unsuccessful financial policies on this basis; to summarize the information obtained according to specific areas and criteria	Reading for details	Preparation of financial reports / reviews; Compilation of information base for management decision-making
II. Information-behavioral	II.1. To forecast financial market conditions when developing a financial strategy by studying the main trends in the development of the financial market, analyzing and evaluating them	Skimming → reading for details	Preparation of a report on the state of the financial market; Preparation of a financial forecast; Making managerial decisions
	II.2. To plan the company's financial activities across key areas, based on the results of the financial analysis and forecasting	Skimming → reading for details	Planning financial activities; Making managerial decisions
	II.3. To study, analyze, evaluate and select the optimal directions and methods of financial management	Skimming → reading for details	Making managerial decisions

on the main methods for creating problem-based tasks within the framework of developing exercises for teaching reading in a foreign language, we identify the following ways of introducing problem-solving elements into the problem-based tasks modelled in the testing materials: 1) use of texts containing cognitive and analytical tasks created by the author themselves; 2) problematization the text; 3) creation of problem-based tasks, the successful resolution of which relies on the effective use of information obtained during the reading process. Let us examine these in greater detail.

The use of texts with inherent cognitive tasks (1) is explained by the presence of various forms of implicitness in the English financial texts, including multi-component modified phrases (including elliptical ones), complex contractions and abbreviations, the absence of an explicitly stated connection between two contiguous statements, the omission of a logical link in the text, an entire proposition, problems left unresolved or only partially resolved, implicitly presented information, the absence of a generalising conclusion, and so on.

By 'problematization of the text' (2) we mean the prior preparation or processing of the text for reading by the teacher / test developer with the aim of artificially creating the necessary contradictions and conflicts within it through the use of appropriate techniques: a) creating the effect of information deficit; b) creating the effect of information abundance; c) creating the effect of contradictory information. Creating the effect of information deficit (2.a) involves the deliberate omission of individual letters within a word, individual words within a sentence, as well as sentences and paragraphs from various parts of the text, with or without indicating the places in the text where they should appear, and with or without specifying probable elements for substitution. Creating the effect of information abundance (2.b) involves adding superfluous sentences, paragraphs or text fragments to the text under consideration, or duplicating information by repeating the content of individual sentences, paragraphs or text fragments using other linguistic or extralinguistic means. The effect of contradictory information (2.c) is achieved by: a) introducing visual elements that fully or partially contradict the text's content; b) changing the order of individual fragments of a word, phrase, sentence or text, which requires regrouping in order to restore their integrity. For information-search problem-solving tasks, this involves reconstructing a word, sentence or text that has been broken into parts, deciphering an anagram, arranging the outline in the correct order, and restoring the logical sequence of the information presented in the text; c) the comparison of two texts that contradict each other in content or present opposing viewpoints on the same issue. Such situations arise when

a financier collects, analyses and evaluates large volumes of information from various sources.

Given the nature of the problem situations inherent in the professional activities of a financier, and with a view to creating problem-based tasks (3), we propose the following methods and techniques: a) generating a need to employ mental operations such as analysis / synthesis, specification / generalisation, grouping / categorisation, induction / deduction, abstraction, comparison, etc. Examples of problem-based learning tasks created in this way include: finding sources of information that may be needed to solve a specific professional task; evaluating the information obtained according to various criteria; identifying the common and distinguishing features of objects / phenomena, the advantages / disadvantages of particular methods, to compare certain objects according to pre-defined or undefined indicators, to predict the likely course of events and their consequences, to illustrate financial and economic phenomena with one's own examples, to summarise information from a text at various levels, create their own secondary text by summarizing what they have read or combining information from several sources, supplement the given text with their own evaluations and judgements, and make a managerial decision; b) generating a need to employ mathematical and logical operations, as well as operations involving the transformation of information presented in verbal form into non-verbal form and vice versa. Accordingly, problem-based learning tasks created using this technique involve: completing calculation tables; evaluating the accuracy and completeness of information presented extralinguistically; and drawing up diagrams by converting verbal information into graphical code (diagrams, tables, 'mind map'-type associative maps, logical text diagrams), etc. In our view, the use of texts with cognitive tasks and the problematization of texts should be incorporated when creating problem-based information-search communicative tasks, whilst the creation of problem-based tasks themselves should be employed when modelling information-behavioural communicative tasks.

The final step in modelling real-life communication situations in ESP reading is to provide the necessary contextual information regarding: 1) the role of the test-taker, which influences the nature of their attitude towards perceiving information and determines the course and outcome of the reading; 2) the general subject matter of the text and the field of professional or academic activity; 3) the circumstances under which the reading takes place; 4) the reasons and motivation for undertaking it; 5) the expected outcome of the reading or the product resulting from the use of the information acquired during the reading process. The sequence for modelling real-life communication situations in ESP reading by prospective financiers is shown in Figure 1.

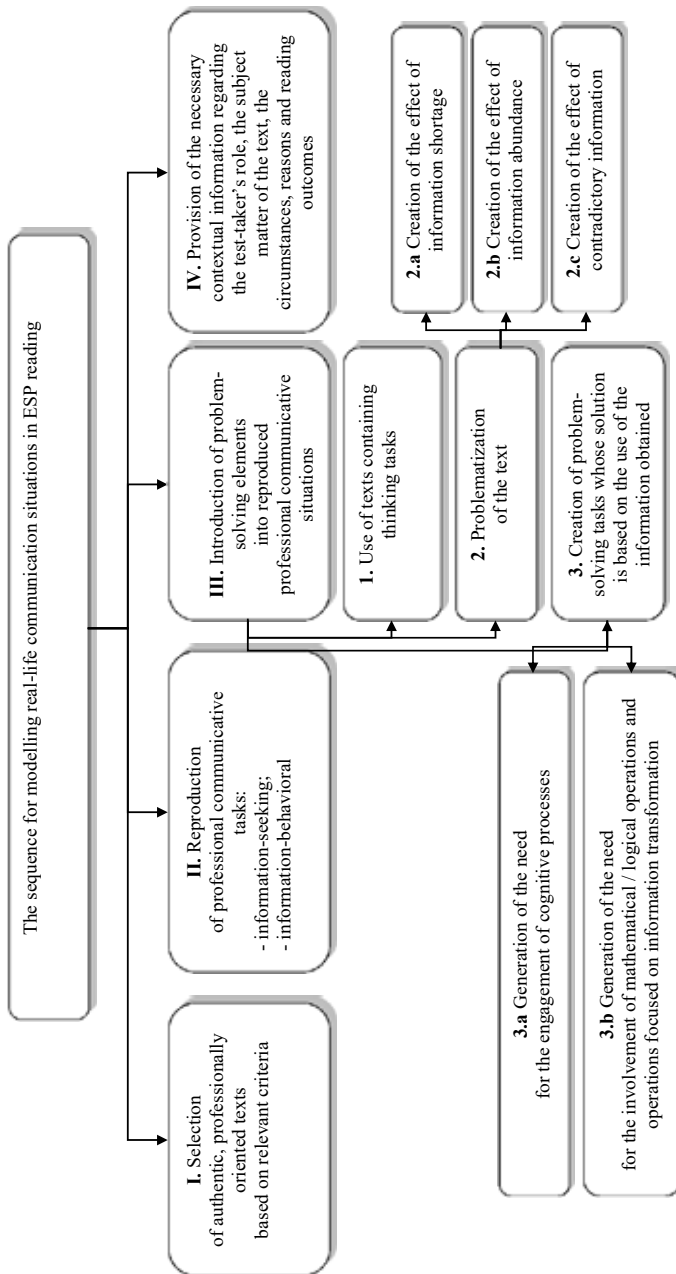


Fig. 1. Modelling the situations of real-life communication in ESP reading in the test tasks

3. Requirements for communicative test tasks in ESP reading

Finally, we summarise all of the above and the experience of our predecessors^{43, 44, 45, 46} in the form of requirements for communicative test task / tests in ESP reading: 1) reading tasks must be compiled on the basis of authentic specialized texts; 2) final test must be designed to measure the extent to which test-takers have developed the ability to apply their reading skills and competences to solve real-life problem-based tasks; 3) the instructions for the test must set out the problem-based task and contain the necessary contextual information; 4) the problem-based task set out in the test instructions must correspond in its characteristics to those problems solved by specialists in a particular field in real-life, non-test situations through ESP reading or in the course of such reading; 5) the choice of the type and form of the test tool and type must not only be consistent with the subject matter being assessed, but also guided by the specific nature of the simulated problem-based communication task and the methods and techniques used to develop it; 6) the test item should encourage test-takers to demonstrate precisely those behavioural patterns that are observed in real-life communication situations whilst solving similar problem-solving tasks, and, consequently, require the application of relevant language skills and competences, subject-specific / expert knowledge, and take into account the motivational and emotional aspects of the target group of test-takers; 7) the main criterion for assessing performance against the technical specifications is the students' achievement of a pragmatic outcome is the effective and productive resolution of the problem-based communication situation.

CONCLUSIONS

One of the promising ways to enhance the validity of the reading comprehension test in assessing the level of ESP reading proficiency among students of non-linguistic specialisms, including prospective financiers, is the application of the communicative approach to testing. Its implementation in assessing reading proficiency in ESP reading involves simulating situations of real-life mediated communication in English, integral to direct professional or academic activities whilst reading in testing context. The sequence for

⁴³ Петрашук О. П. *Теоретичні основи контролю інішомовної комунікативної компетенції учнів середньої загальноосвітньої школи* : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02. К., 2000. 553 с.

⁴⁴ Bachman L. F. *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford: Oxford University Press, 1996. 377 p.

⁴⁵ Douglas D. *Assessing Language for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. 311 p.

⁴⁶ Hughes A. *Testing for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. 172 p.

modelling real-life communication situations in ESP reading by finance students involves: 1) the selection of English-language specialist texts, carried out according to general and specific criteria; 2) the reproduction of information-search and information-behavioural communicative tasks in the test conditions; 3) the introduction of a problem-solving dimension to the simulated reading tasks through the use of texts containing cognitive tasks devised by the author, the problematization of the texts, and the creation of problem-based tasks, the solution of which requires the effective use of information acquired during the reading process; 4) the incorporation of the necessary contextual information in the instructions for the test items regarding the role of the test-taker, the circumstances and reasons for engaging in reading activities, and the expected outcome or product of their completion.

The findings of this study can be utilised in compiling a bank of testing tasks in ESP reading by prospective financiers, developing the structure and content of the reading sections of thematic, modular and summative tests, and creating a model for implementing the assessed testing system within the context of a modern higher education institution.

SUMMARY

Effective assessment is the key to productive teaching and learning in English for Specific Purposes (ESP) domain. In this context, the quality of the assessment results strongly depends on the combination of different external and internal factors, including the quality of the developed assessment tools and procedures. Consequently, the effective testing of students' ESP reading skills requires the development of the communicative test tasks which reflect the situations of real-life communication through professionally-oriented authentic English texts. Therefore, this chapter aims to present and specify the main ways to develop communicative test tasks in ESP reading for prospective financiers.

Based on the analysis of typical situations of professional indirect communication in reading in the financial domain, the following sequence for modeling real-life communication features in the test tasks has been determined. It includes the following steps: 1) selection of English authentic professional texts; 2) reproduction of professional communicative tasks of an information-seeking and information-behavioral type as those predominant in reading within the professional/academic sphere of a financier's activity; 3) introduction of problem-solving elements into the simulated professional communicative tasks; 4) provision of the necessary contextual information. The list of text selection criteria was specified. The content, dominant types of reading, and final outcomes of the two types of professional communicative tasks to be reproduced in the test tasks were presented. The ways to develop

a problem-based test task in ESP reading were outlined. The aspects of the necessary contextual information to be provided in the test task were listed.

Bibliography

1. Барабанова Г. В. Когнітивно-комунікативна модель навчання професійно орієнтованого читання іноземною мовою в немовному вузі. *Іноземні мови*. 2004. №1. С. 29–30.
2. Квасова О. Г. *Основи тестування іношомовних навичок і вмінь* : [навчальний посібник]. К. : Ленвіт, 2009. 119 с.
3. Король Т. Г. Врахування особливостей тесту Cambridge ICFE при створенні системи тестового контролю англomовної компетенції у читанні. *Вісник КНЛУ. Серія : педагогіка та психологія*. 2009. Вип. 16. С. 41–50.
4. Король Т. Г. Реалізація комунікативного підходу до тестового контролю іношомовної компетенції у читанні студентів немовних спеціальностей. *Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Серія : педагогічні науки : Збірник*. 2009. Вип. 70. С. 112–115.
5. Король, Т. Г. *Система тестового контролю англomовної компетенції у читанні фахової літератури майбутніми фінансистами*: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2012. 394 с.
6. Малюга О. С. *Навчання професійно орієнтованого читання наукових англomовних текстів студентів-магістрів аграрних спеціальностей* : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. К., 2007. 217 с.
7. Петрашук О. П. *Теоретичні основи контролю іношомовної комунікативної компетенції учнів середньої загальноосвітньої школи* : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02. К., 2000. 553 с.
8. *Програма з англійської мови для професійного спілкування* / Г. Є. Бакаєва, О. А. Борисенко, І. І. Зуєнок та ін. К. : Ленвіт, 2005. 119 с.
9. Складенко Н. К. Принципи формування іношомовної комунікативної компетенції. *Мова культура й освіта у сучасному світі: [збірник наукових праць до 90-річчя доктора філологічних наук, професора Романовського О.К.]* / Відп. ред. Стишов О. А. К. : Вид. центр КНЛУ, 2008. С. 237–242.
10. Тарнопольський О. Б. *Методика навчання англійської мови на II курсі технічного вузу* : [посібник] К. : Вища школа, 1993. 167 с.
11. Bachman L. F. *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford: Oxford University Press, 1996. 377 p.
12. Bachman L. F., Palmer A. S. *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford: Oxford University Press, 1996. 377 p.

13. Brantmeier C. Effects of reader's knowledge, text type, and test type on L1 and L2 reading comprehension in Spanish. *Modern Language Journal*. 2005. Vol. 89. P. 37–53.
14. Brown J. D. *Testing in language programs*. New Jersey, USA: Prentice Hall International, 1996. 324 p.
15. Douglas D. *Assessing Language for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. 311 p.
16. Douglas D. *Understanding language testing*. L., UK: Hodder Education, 2010. 156 p.
17. Duong T. M., Truong M. L. Task-based language teaching: A possible remedy for Vietnamese EFL students' ESP reading comprehension at a vocational college. *Humanities, Arts and Social Sciences Studies*. 2022. № 22(2). P. 291–306.
18. Grabe W. *Reading in a Second Language: Moving from theory to Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. 467 p.
19. Heine L. *Problem Solving in a Foreign Language*. Berlin, NY: Walter de Gruyter GmbH & Co. KG, 2010. 217 p.
20. Hughes A. *Testing for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. 172 p.
21. *Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Learning, Testing and Teaching* / [Ellis R., Loewen S., Elder C. et al]; ed. by D. Singleton. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters, 2009. 391 p.
22. Koda K. *Insights into Second Language Reading: A Cross-Linguistic Approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. 319 p.
23. Krekeler C. Designing complex LSP tasks for assessment purposes. *The Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*. 2018. Vol. 6, № 2, Special Issue. P. 225–233.
24. Lewkowicz J. Authenticity in language testing: some outstanding questions. *Language Testing*. 2000. Vol. 17 (1). P. 43–64.
25. Mămăligă A. Developments in ESP testing practice: Test design. *Culegere de articole selectiv ale Conferinței Științifice Internaționale „Competitivitatea și Inovarea în Economia Cunoașterii”*, 22–23 septembrie 2017, Chișinău, Vol. II. P. 164–168.
26. Milton J. *Measuring Second Language Vocabulary Acquisition*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters, 2009. 278 p.
27. Norris J. M. Current Uses for Task-Based Language Assessment. *Annual Review of Applied Linguistics*. 2016. №36 (2016). P. 230–244.
28. Nunan D. *Task-based Language Teaching*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2004. 222 p.

29. Shiotsu T. *Components of L2 Reading: Linguistic and processing factors in the reading test performances of Japanese EFL learners*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. 232 p.

30. Weir C. J. *Language testing and validation: an evidence-based approach*. L.: Palgrave Macmillan, 2005. 320 p.

Information about the author:

Korol Tetiana,

Doctor of Sciences in Education,
Associate Professor at the Department of General Linguistics
and Foreign Languages,
National University “Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic”
24, Vitaliia Hrytsaienka Street, Poltava, Ukraine

CONCEPTUAL FOUNDATIONS FOR THE DEVELOPMENT OF ENGLISH-LANGUAGE WRITTEN COMMUNICATIVE COMPETENCE AMONG LEARNERS

Lebed Yuliia

DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-712-3-2-11>

INTRODUCTION

Language is a means by which people pass on their experience and spiritual heritage from generation to generation¹. Written speech is an important type of speech activity that ensures that an individual's communicative needs are met. That is why, for decades, methodologists have focused their attention on the difficulty of teaching written speech in a foreign language. If writing was formerly seen primarily as an auxiliary means of teaching a foreign language, modern approaches regard it as an autonomous objective of learning and an important tool for the development of foreign language communicative ability. Previous methodological conceptions gave little attention to the development of written speech, necessitating a reconsideration of its role and significance in modern language teaching. Today for teachers the important task in language lessons is to simulate real communication situations. It is about the need for a fundamental shift from traditional educational practice to finding specifically new forms of teaching that underlie the competency approach².

1. Normative and legal principles of teaching writing in institution of general secondary education

The modern school curriculum emphasises writing as both a goal and a valuable instrument for teaching a foreign language. According to the State Educational Standard in Foreign Languages, mastery of writing entails

¹ N. Skrypnyk, I. Khomiak, I. Lebed, I. Spatar, O. Overchuk, and I. Golopych, (2022) Neuropsychological Approach in the Study of Linguistic Phenomena in the Context of the Study of the Conceptual Sphere of People's Morality. *Brain-broad research in artificial intelligence and neuroscience*, vol. 13, no. 2. P. 169. doi: 10.18662/brain/13.2/338.

² Skrypnyk N., Lebed Iu. (2020) Formation of professional competences of future philologists teachers in a new educational space. Innovative scientific researches: European development trends and regional aspect. Collective monograph. 1st ed. Riga, Latvia : Baltija Publishing., P. 316.

achieving elementary communicative competence, which enables applicants to interact in the most common situations of everyday life through writing.

According to the State Standard of Ukraine on English for General Education Institutions and the Pan-European Recommendations on Language Education, written speech should include all aspects of social life, including personal, professional, social, and educational.

According to the State Educational Standard on Foreign Languages, it is necessary to achieve elementary communicative competence, which ensures that students effectively use written communication in ordinary situations of everyday life. To achieve this level of written speech skills, students must perform various communicative tasks:

1. Fill out a form or questionnaire using a foreign language.
2. Write a greeting card to a foreign peer on one of the holidays celebrated in the country whose language is being studied.
3. Write a letter to a foreign peer, exchanging impressions and information about their life.
4. Make notes for yourself or for others on a specific topic, for example, the events of the day, impressions of a book you have read or a movie you have watched.
5. Write a short message on a relevant topic and share it with other students.

These assignments seek to build specific skills and abilities in written communication, which are critical for students' successful communicative competence. At developing specific skills and abilities in writing communication that are necessary for students' effective communicative competence.

One of the primary objectives of the approach for studying foreign languages is the development of written speech. This skill is taught in accordance with the curriculum and the outcomes specified for each class. According to the programme, an applicant's competent personality must be able to effectively use English-language material, analyse it, and apply it in their own way.

Modern communication technologies, particularly the Internet, are bringing new advances to the development of written speech. Learning a foreign language currently requires the use of written language not only to improve language skills but also to engage via the Internet, which reflects modern realities and communication requirements.

The foreign language programme for general secondary education institutions establishes the goal of reaching a level of competency in a foreign language at the general B1 level, as well as developing writing skills at this level. According to the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), level B1 requires the ability to compose "simple connected

texts on topics that are familiar or related to personal interests". "The ability to write personal letters describing events and impressions"³.

The State Standard defines the requirements for high school pupils to write in a foreign language at the level specified. These requirements are consistent with the Pan-European Recommendations on Language Education and include the ability to express oneself in writing, utilising appropriate language tools; expressing one's own attitude; and supporting one's point of view on the topic of communication.

In the context of studying foreign languages in primary school, the formation of written communication skills in accordance with the specified tasks and the development of effective communication both orally and in writing, as well as using electronic means, are provided, as defined in the Explanatory Note to the Foreign Language Curriculum for Grade 9 of General Secondary Education Institutions⁴. Written competence is viewed as a separate type of speech activity in the curricula, which the candidate must be able to "perform in writing depending on the educational tasks"⁵. This means that the emphasis is on mastering specific writing genres and their associated communicative roles, such as informing, debating, or constructing a request or response. Tasks for developing students' written skills are based on guidelines from European institutes in the field of language education and are geared toward level B1. This level requires the ability to write simple comprehensible texts on a variety of topics, send personal letters, and convey one's own thoughts and impressions.

The foreign language teaching programme in general secondary education institutions, based on the principles of European standards and the provisions of the state standard, defines the following expected results in written communication for ninth-grade graduates: "Writes personal letters, describes one's own experiences, feelings, and events in sufficient detail; writes notes that convey urgent information to friends, service workers, teachers, and other people with whom one interacts; publishes simple posts on known topics during online discussions relating to personal interests, preparing the text in advance if possible, and using online tools (e.g., dictionaries) to fill in gaps in language expertise and check the correctness of what has been written. posts

³ Державний стандарт загальної середньої освіти. URL: http://www.mon.gov.ua/derzht/derj_standart.doc.

⁴ Зимомря І. М., Мойсюк В. А., Трифан М. С., Унгурян І. К., Яковчук М. В. Модельна навчальна програма «Іноземна мова. 5-9 класи» для закладів загальної середньої освіти. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2021/14.07/Model.navch.prohr.5-9.klas.NUSH-poetap.z.2022/Inozemni.movy.5-9-kl/Inoz.mov.5-9-kl.Zymomrya.ta.in.14.07.pdf>

⁵ Зимомря І. М., Мойсюк В. А., Трифан М. С., Унгурян І. К., Яковчук М. В. Модельна навчальна програма «Іноземна мова. 5-9 класи» для закладів загальної середньої освіти. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2021/14.07/Model.navch.prohr.5-9.klas.NUSH-poetap.z.2022/Inozemni.movy.5-9-kl/Inoz.mov.5-9-kl.Zymomrya.ta.in.14.07.pdf>

on the Internet about personal experiences, feelings, and events and responds in detail to comments, though sometimes having difficulty formulating statements; collaborates online and carries out exchanges that require simple clarification of important details, such as registering for a training course, excursion, or event. communicates online with a partner or small group working on a project if visualisation tools (pictures, statistics, and graphs) are accessible to demonstrate concepts connected to the task"⁶.

These intended goals are specified in accordance with the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and the State Standard's framework, ensuring that students' writing skills are fully developed. At the basic level, writing proficiency entails the achievement of elementary English-language communicative competence, which allows using writing in the most common situations of everyday life: "writes simple, detailed messages on a range of familiar topics that are within the scope of personal interests; talks about his/her experiences; describes feelings and reactions in the form of simple connected text; writes very short reports in a standard simplified format"⁷.

To meet these requirements, students must be able to perform specific communicative tasks such as creating slides for presentations or speeches, writing stories (70–100 words (formal style) or 300–400 words (informal style)), writing reviews, writing concise retellings, writing stories, articles, e-mails, comments, and reviews on the Internet, and writing film reviews⁸.

Regular completion of such projects helps pupils improve their skills in efficient and appropriate writing communication. For example, all styles of creative writing have a writing algorithm, which includes the following: 1. Developing the required motivation. 2. Gathering thoughts. 3. Planning. 4. Taking notes. 5. Drafting materials. 6. Proofreading the material. 7. Writing the Final Material⁹.

Writing greeting cards requires students to understand the purpose of the writing, determine the recipient, choose appropriate vocabulary and topics

⁶ Зимомря І. М., Мойсюк В. А., Трифан М. С., Унгурян І. К., Яковчук М. В. Модельна навчальна програма «Іноземна мова. 5–9 класи» для закладів загальної середньої освіти. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2021/14.07/Model.navch.prohr.5-9.klas.NUSH-poetap.z.2022/Inozemni.movy.5-9-kl/Inoz.mov.5-9-kl.Zymomrya.ta.in.14.07.pdf>

⁷ Зимомря І. М., Мойсюк В. А., Трифан М. С., Унгурян І. К., Яковчук М. В. Модельна навчальна програма «Іноземна мова. 5–9 класи» для закладів загальної середньої освіти. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2021/14.07/Model.navch.prohr.5-9.klas.NUSH-poetap.z.2022/Inozemni.movy.5-9-kl/Inoz.mov.5-9-kl.Zymomrya.ta.in.14.07.pdf>

⁸ Зимомря І. М., Мойсюк В. А., Трифан М. С., Унгурян І. К., Яковчук М. В. Модельна навчальна програма «Іноземна мова. 5–9 класи» для закладів загальної середньої освіти. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2021/14.07/Model.navch.prohr.5-9.klas.NUSH-poetap.z.2022/Inozemni.movy.5-9-kl/Inoz.mov.5-9-kl.Zymomrya.ta.in.14.07.pdf>

⁹ Мисечко О. Є. Методика навчання англійської мови у середній школі. Житомир, 2002, 152 с.

(taking into account the country's cultural characteristics), adhere to the message structure (greeting, summary of information, and expression of wishes), and personalise the text. Performing such assignments helps to build both written speech and intercultural competence.

Other critical tasks in writing notes, short messages, and memos include generalising information, concisely formulating concepts, selecting vital facts, adhering to the text's logical structure, and avoiding extraneous details. Such assignments develop the ability to express oneself concisely and clearly in everyday written conversation.

The Ministry of Education and Science of Ukraine's instructional and methodological suggestions for teaching foreign languages in the 2025/2026 academic year highlight the importance of building communicative competence, which encompasses oral and written discourse in a variety of circumstances. This includes teaching students how to effectively use language in writing to achieve communicative goals¹⁰.

The Institute for Modernisation of Educational Content has established model programmes that provide precise criteria for teaching foreign languages in high school. They include a description of tasks that contribute to the development of written communicative competence, such as essay writing, letter writing, and report writing, as well as language proficiency levels A2 and B2. These programmes also provide criteria for evaluating written work, allowing teachers to successfully assess the achievements of general secondary education pupils, as well as key needs for the development of written communicative competence:

1. Candidates should attain a level of language proficiency (A2–B2) that allows them to successfully write in a variety of communicative circumstances.
2. Candidates must be able to compose texts of various genres, such as letters, essays, and reports, that address communication objectives and situations.
3. Written works should be evaluated based on specific criteria, such as content, structure, vocabulary, grammar, spelling, and punctuation.

The importance of teaching creative written speech in English to primary school kids stems from the need to cultivate creative personalities, which is one of the fundamental goals of modern education¹¹. Creative written speech entails understanding numerous written work models, each with its own unique traits in terms of text design and structure.

¹⁰ Методичні рекомендації щодо викладання іноземних мов у 2025/2026 н.р. URL: https://www.schoollife.org.ua/metodychni-rekomendatsiyi-shhodo-vykladannya-inozemnyh-mov-u-2025-2026-n-r/?utm_source=chatgpt.com

¹¹ Гладка О. Розвиток умінь креативного письма на заняттях з іноземної мови. *Наукові записки. Серія: Філологічні науки (мовознавство)*. Кіровоград, 2015. С. 424–429.

At the same time, the current condition of the development of schoolchildren's written speech is characterised by an insufficient level of formation, which is attributable to a mismatch between the number of exercises at various stages of training and the requirements of the condition standard¹². In this context, teachers should employ supplementary materials and exercises to help pupils overcome these deficiencies and improve their writing competence.

2. Psycholinguistic principles of the formation of written speech

According to I. M. Boyko, psycholinguistic research views the speech process as a sequential movement from motivation to outward design. As a result, motivational support for text-creation activities is especially important because a lack of enthusiasm has a poor impact on the quality of written work produced by secondary school pupils¹³.

A variety of factors influence the efficiency of communicative skill development, with pedagogical and psychological settings playing a significant role. Suitable pedagogical situations include the following:

- taking into account the age and individual characteristics of students;
- a positive microclimate in the team and opportunities for socialisation;
- a high level of professional skill of the teacher;
- appropriate selection of speech means and mechanisms;
- formation of sustainable motivation for learning the language;
- use of methods for activating cognitive activity;
- modelling real communication situations in the lesson;
- providing the necessary methodological materials;
- developing cognitive activity and forming adequate communicative behaviour¹⁴.

Writing is regarded as the most complex sort of speech activity, using all speech analysers in psychological and physiological studies. This shows that orthographic structures are fixed in speech analysis processes and are then used to communicate concepts in writing. It is critical to note that we are not just discussing the mechanical act of writing but also the operation of speech mechanisms that assure proper use of speech means in written communication.

¹² Бецько О. С. Концепції навчання писемного мовлення у сучасних умовах. *Сучасні підходи та інноваційні тенденції у викладанні іноземних мов* : зб. матеріалів міжнар. наук.-практ. конф. Київ, 24 берез. 2015 р. М-во освіти і науки України, КАМГС «КПІ» ; редкол.: Н. С. Саєнко (голова) та ін. Київ : КПІ, 2015. URL: <http://interconf.fl.kpi.ua/node/1249>

¹³ Бойко М. І. Формування і розвиток писемної грамотності на уроках. *Англійська мова та література*, 2010. № 19. С. 7–12.

¹⁴ Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів. Київ, 2013. 590 с.

From the standpoint of psychology and psycholinguistics, the problems of written speech were actively studied by B. V. Babenko, V. T. Bilyk, L. S. Vasylenko, I. O. Zabuzhko, V. I. Zubko, O. R. Lazarevsky, K. O. Lytvynuk, T. V. Rudyk, I. O. Synytsia and others. Further development of the methodology of teaching writing can be found in the works of K. A. Gorpenko, who proposed reproducing the text of the textbook without its transformation. Although this approach contributed to memorisation, it did not form the ability to express one's own thoughts¹⁵.

A potential avenue in the study of written speech is the examination of its cognitive dimension, which emerges as a social phenomenon. Beginning in the 1970s of the twentieth century, the "writing crisis" emerged as a result of a reduction in the quality of written abilities, and the need for a comprehensive study of writing within the framework of language policy and cognitive research became important¹⁶.

Modern techniques include the study of communication models, rhetoric, creative writing, and text genre variety. Psycholinguistics studies the distinctions between the internal mechanics of oral and written communication, as well as the varied locations of these processes in the brain.

Research into English-language written communicative ability focuses on key psycholinguistic variables such as motivation, attention, imagination, memory, and thinking. These components serve as the foundation for the investigation of three types of speech activity: incentive-motivational, orientation-research, and executive.

Written speech is distinguished by its freedom of creativity and ability to express original thoughts, ideas, and feelings, ensuring the author's self-expression. A literary work's primary purpose is to reflect the author's subjective vision of the world, as well as the originality of their ideas and personal sentiments. When producing a holistic text, all types of sensations are active, and several analysers are involved, including acoustic, speech-motor, visual, and manual-motor¹⁷.

The development of written speech skills involves the ability to express one's own thoughts, impressions and observations about the surrounding reality, which is implemented through the following areas:

- compiling detailed and selective retellings of listened or read texts;

¹⁵ Абрамович С. Д., Чікарькова М. Ю. Мовленнєва комунікація. Київ: Центр навчальної літератури, 2004. С. 15.

¹⁶ Білан Н. М. Роль письма на заняттях з іноземної мови. Сучасний соціокультурний простір: матеріали III Міжнародної наукової інтернет-конференції, 2016. С. 57.

¹⁷ Андрієвич І. В. Мовленнєві опори як засіб навчання усного мовлення на уроках іноземної мови в старшій школі. *Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць*. Київ : Пед. думка, 2012. 231 с.

- creating one's own written statements (descriptions, stories, reflections) on current topics;
- formation of communicative written messages with a specific purpose (letter, announcement, greeting, invitation, instruction, etc.).
- the writing process itself is based on the interaction of speech-articulatory, auditory, visual and motor analysers. Violation of the work of one of them can negatively affect the entire chain of actions because writing requires not only cognitive but also volitional and physical efforts¹⁸.

3. Principles of teaching English writing

The formation of writing skills involves mastering sentence construction, vocabulary selection and grammatical structures, which results in the creation of a coherent written text. T. Hedge identifies several main types of writing:

1. educational (reviews, theses, research, reports, narrations);
2. professional (business letters, public announcements, contracts);
3. social (letters, invitations, messages, notes);
4. personal (diaries, recipes, lists, magazines, addresses);
5. creative (stories, poems, and songs)¹⁹.

Teaching writing includes three major components: linguistic, methodological, and psychological. Linguistics includes spelling and principles for utilising graphic signals to record thoughts and better comprehend material. The methodological component focuses on building abilities in graphic design and spelling, as well as documenting, annotating, and summarising. The psychological component focuses on the development of graphic and spelling skills, as well as their application to the writing process.

Today, there is an increased emphasis on teaching writing, which is regarded as a productive type of speaking activity focused on transferring content in a defined format. The outcome is a text. At the same time, it is critical to identify whether the objective of writing is to convey ideas through content or form. The author must strike a balance between these two elements, taking into account handwriting, neatness, spelling, punctuation, grammar, and word choice.

The leisurely and introspective nature of writing allows the author to painstakingly work out formal features, but the marriage of content and form presents the most difficult difficulty.

¹⁸ Бідюк Н. М. Теоретико-методологічні підходи у навчанні іноземної мови. Хмельницький : ХНУ, 2018. 194 с.

¹⁹ Калініна Л. В. Навчання англійської мови та культури у соціокультурному аспекті. *Іноземні мови*, 2008, № 2. С. 48.

A variety of elements complicate the process of establishing writing skills in a foreign language, including particular student traits and the idiosyncrasies of the foreign language, as well as learning settings such as the teacher's credentials, methods, technology, and resources. Writing helps to consolidate lexical and grammatical content while also improving speaking and reading skills.

Researchers (V. O. Gotsulyak, D. S. Petrenko) emphasise that written consolidation of material allows pupils to independently repeat, train, and build associations that aid memory.

Writing instruction is inextricably linked to all forms of speech and serves as an excellent instrument for cognitive skill development. For high school pupils, the systematic organisation of grammatical content, as well as the development of analysis, logical thinking, and presentation sequencing, is critical.

Teaching English writing to secondary school pupils is organized around the ideas of communicability, situationality, personal individualization, novelty, consistency, role organization, and multifunctionality. At this stage, students develop their ability to write extracts and notes, plans and theses, questionnaires, autobiographies and resumes, as well as numerous sorts of essays and letters.

The idea of communicability entails a series of activities targeted at honing skills such as logical thought presentation, inventiveness, and text creation via analogy or expanded structure. Its use, when combined with other concepts, guarantees that the writing learning process is more closely related to real-world communication settings²⁰.

The mix of classic educational methods and cutting-edge technologies greatly widens the options for acquiring the English language. The use of electronic platforms (Google Classroom and Moodle), multimedia presentations, video courses, interactive assignments, virtual excursions, and online forums ensures individualisation of learning while increasing motivation and efficacy.

The combination of these approaches puts the process of generating written English speech closer to its actual functioning in communicative practice, which is a prerequisite for successful mastery of English writing skills and abilities as a component of speech activity.

The mix of conventional methods and current information technologies dramatically improves the process of learning English, making it more dynamic, cognitively rich, and efficient. The utilisation of computer resources and network technology opens up new possibilities for organising interactive and personalised learning. Examples of such opportunities are:

²⁰ Ковалевич І. І. Концептуальні засади підготовки вчителів засобами інформаційно-комунікаційних технологій. *Науковий вісник Миколаївського державного університету: зб. наук. праць. Педагогічні науки*. Випуск 20. Том 2. Миколаїв: МДУ, 2008. С. 255–263.

Electronic educational platforms (Google Classroom, Moodle) enable you to create interactive classes, tasks, and assessments, as well as facilitate extracurricular engagement between teachers and students.

Video tutorials that help students visualise instructional materials and improve their listening skills by demonstrating speech samples.

Interactive tasks that make learning more engaging and enable good language assimilation.

Multimedia presentations that mix text, audio, and visual elements to engage secondary school pupils.

Virtual excursions and online maps provide chances for learning about the cultural and historical features of English-speaking countries.

Electronic forums and discussion platforms that help to improve written communication skills and contribute to the development of collective interaction abilities.

The teacher's primary responsibility is to develop psychological and pedagogical settings that encourage pupils to reach a level of communication competence suitable for effective interaction in a variety of life situations.

A review of the psychological conditions for teaching professional written English reveals a close link between oral and written communication. It is founded on the unity of their communication function, the usage of common speech material, and the internal speech rules. Thus, understanding one style of speech helps improve another²¹.

Given that the structure of speech activity is closely related to the structure of the personality, it is advisable to use the personal-activity approach to the formation of written speech, proposed by I. O. Zimnyaya on the basis of the theory of speech activity by S. L. Rubinstein. This approach ensures the development and actualisation of the personal potential of the applicant.

From a psychological standpoint, the writing process is complex and multifaceted. Written speech is a kind of idea production and expression that uses linguistic indicators that are fixed in the cerebral cortex's neural connections in the form of visual and manual pictures that interact with auditory and speech-motor signals. Graphic representations of words, as well as sound pictures, are generated as students study English written speech. Visual-graphic images contain hand-motor parallelism, which is regulated by the hand's motor mechanism.

Written speech is regarded as a sort of speech activity in the psycholinguistic sense, as it consists of independent acts based on the associated operations.

²¹ Скуратівська Г. С. Навчання писемного англійського професійного мовлення студентів фінансово-економічних спеціальностей: автореф. дисерт. канд. педаг. наук: 13.00.02. Київ : КНЛУ, 2002. 20 с.

The activity as a whole implements the motivation, whilst the actions attempt to achieve the goals required for its implementation, and the operations provide the best manner to carry out these actions. The thought process is fundamental to the organisation of speech activity because it establishes the methods of expression and assumes the presence of communicators – the addresser and the addressee. Any behaviour, including communication, is intentional, motivated, and purposeful. Thus, when creating operating instructions for a technical device in English, a future information technology specialist must take several key actions, including indicating the name and details of the manufacturing company, the date of manufacture, regulatory documentation (DSTU or TU), a description of the device and its functions, a step-by-step presentation of operating instructions, compliance with safety requirements, and so on.

Experimental data demonstrate that using functional communicative supraphrasal units to ensure the integrity of the written statement improves the effectiveness of teaching English written speech in terms of promoting reflection.

Various techniques for identifying text units have been offered in the scientific literature, including logical (focus on suprasphasal unity), syntactic (complex syntactic whole), semantic-semantic (information block), and theme-rhematic (theme and rheme division). The three primary criteria for identifying supraphrasal unity are pragmatic, emotive, and communicative, with the last being the most promising. Its essence is that supraphrasal unity is a distinguishing feature of both oral and written text, regardless of genre or mode of presentation.

Creative writing includes a variety of activities such as project execution, dialogue writing, essay writing, descriptions, directions, theses, annotations, reviews, and record-keeping. All of the types listed above can be used in the learning process, but their relative importance should change according to the activities. Regardless of the genre of creative writing, this process follows a specific algorithm: motivation formation, idea accumulation, planning, drafting, editing, and preparing the final text²².

CONCLUSIONS

The review of current regulatory guidelines and model programmes reveals a systematic strategy to developing English-language written communicative ability in primary school children. This strategy includes defining explicit

²² Лубянова О. В. Психолого-педагогічні особливості формування англомовної писемної комунікативної компетентності. *Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»*. Серія: : Філологія. Педагогіка. 2013. Вип. 1. С. 124.

requirements for the degree of language ability, genre diversity, and assessment criteria, all of which help students acquire this competency effectively.

Thus, written speech plays an important role in developing a modern individual's English-language communicative ability. To attain this purpose, conventional forms of exercise must be combined with new interactive technologies, resulting in greater efficiency, motivation, and productivity in the educational process.

Taking into account the psycholinguistic mechanisms of written speech, secondary school students' age characteristics, and social demands for the teaching of controlled, accompanying, and creative writing, the main stages of the formation of written speech competence are identified, as is the algorithm of written activity in foreign language classes.

The personal nature of creative writing necessitates an educational procedure in which neither the teacher nor the students interfere with the writing process itself, and the author of the work bears sole responsibility for the final outcome.

SUMMARY

The theoretical, regulatory, psycholinguistic, and methodological underpinnings of teaching English written speech in general secondary education are examined in this work. It emphasizes how writing is becoming an important part of communication competence in foreign languages as well as a separate educational goal. The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), which specifies the desired results of written communication at various stages of language learning, is examined in this study along with Ukrainian educational standards and curricula. Students' capacity to produce a variety of written genres and successfully employ written language in real-life communication settings is given special attention.

The study delves deeper into the psycholinguistic processes that underlie the generation of written speech, highlighting the significance of individual learner characteristics, motivation, and cognitive processes in the development of writing abilities. It describes the pedagogical tenets of teaching English writing, such as genre-based instruction, communicative and learner-centered techniques, and the incorporation of contemporary educational tools. The results highlight the need to improve students' written communicative skills by integrating interactive digital technologies with conventional teaching techniques. In order to guarantee the successful development of English-language written competence among secondary school students, the study finds that effective writing teaching should be based on modern educational standards, psycholinguistic principles, and communicative approaches.

Bibliography

1. N. Skrypnyk, I. Khomiak, I. Lebed, I. Spatar, O. Overchuk, and I. Golopych, Neuropsychological Approach in the Study of Linguistic Phenomena in the Context of the Study of the Conceptual Sphere of People's Morality. *Brain-broad research in artificial intelligence and neuroscience*, 2022, vol. 13, no. 2. P. 169. doi: 10.18662/brain/13.2/338.
2. Skrypnyk N., Lebed Iu. Formation of professional competences of future philologists teachers in a new educational space. Innovative scientific researches: European development trends and regional aspect. *Collective monograph. 1st ed.* Riga. Latvia : Baltija Publishing, 2020. P. 316.
3. Державний стандарт загальної середньої освіти. URL: http://www.mon.gov.ua/derzht/derj_standart.doc.
4. Зимомря І. М., Мойсюк В. А., Трифан М. С., Унгурян І. К., Яковчук М. В. Модельна навчальна програма «Іноземна мова. 5–9 класи» для закладів загальної середньої освіти. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2021/14.07/Model.navch.prohr.5-9.klas.NUSH-poetap.z.2022/Inozemni.movy.5-9-kl/Inoz.mov.5-9-kl.Zymomrya.ta.in.14.07.pdf> 25
5. Мисечко О. Є. Методика навчання англійської мови у середній школі. Житомир, 2002, 152 с.
6. Методичні рекомендації щодо викладання іноземних мов у 2025/2026 н.р. URL: https://www.schoollife.org.ua/metodychni-rekomendatsiyi-shhodo-vykkladannya-inozemnyh-mov-u-2025-2026-n-r/?utm_source=chatgpt.com
7. Гладка О. Розвиток умінь креативного письма на заняттях з іноземної мови. *Наукові записки. Серія: Філологічні науки (мовознавство)*. Кіровоград, 2015. С. 424–429.
8. Бецько О. С. Концепції навчання писемного мовлення у сучасних умовах. *Сучасні підходи та інноваційні тенденції у викладанні іноземних мов* : зб. матеріалів міжнар. наук.-практ. конф. Київ, 24 берез. 2015 р. М-во освіти і науки України, КАМГС «КІП» ; редкол.: Н. С. Саєнко (голова) та ін. Київ : КІП, 2015. URL: <http://interconf.fl.kpi.ua/node/1249>
9. Бойко М. І. Формування і розвиток писемної грамотності на уроках. *Англійська мова та література*, 2010. № 19. С. 7–12.
10. Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів. Київ, 2013. 590 с.
11. Абрамович С. Д., Чикарькова М. Ю. Мовленнєва комунікація. Київ: Центр навчальної літератури, 2004. 472 с.

12. Білан Н. М. Роль письма на заняттях з іноземної мови. *Сучасний соціокультурний простір*: матеріали III Міжнародної наукової інтернет-конференції, 2016. 144 с.
13. Андрієвич І. В. Мовленнєві опори як засіб навчання усного мовлення на уроках іноземної мови в старшій школі. *Проблеми сучасного підручника* : зб. наук. праць. Київ : Пед. думка, 2012. 231 с.
14. Бідюк Н. М. Теоретико-методологічні підходи у навчанні іноземної мови. Хмельницький : ХНУ, 2018. 194 с.
15. Калініна Л. В. Навчання англійської мови та культури у соціокультурному аспекті. *Іноземні мови*, 2008, № 2. С. 48.
16. Ковалевич І. І. Концептуальні засади підготовки вчителів засобами інформаційно-комунікаційних технологій. *Науковий вісник Миколаївського державного університету*: зб. наук. праць. Педагогічні науки. Випуск 20. Том 2. Миколаїв: МДУ, 2008. С. 255–263.
17. Скуратівська Г. С. Навчання писемного англійського професійного мовлення студентів фінансово-економічних спеціальностей: автореф. дисерт. канд. педаг. наук: 13.00.02. Київ : КНЛУ, 2002. 20 с.
18. Лубянова О. В. Психолого-педагогічні особливості формування англомовної писемної комунікативної компетентності. *Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»*. Серія: Філологія. Педагогіка. 2013. Вип. 1. С. 118–128.

Information about the author:

Lebed Yuliia,

Candidate of Philological Sciences,
Head of the Department of Foreign Literature
and Fundamentals of Rhetoric,
Communal Higher Education Institution
«Vinnytsia Humanities Pedagogical College»,
13, Nahirna Street, Vinnytsia, Ukraine

**THE USE OF ENGLISH-LANGUAGE PODCASTS
AS A DIGITAL LEARNING RESOURCE
BY UKRAINIAN EFL STUDENTS**

Nypadymka Alla

DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-712-3-2-12>

INTRODUCTION

In recent years, podcasts have become one of the most rapidly growing forms of digital media, offering listeners access to a wide range of topics and flexible opportunities for learning and entertainment. Their accessibility, authenticity, and convenience have made podcasts increasingly popular among learners of English as a foreign language (EFL). Unlike traditional learning materials, podcasts allow students to engage with authentic language, improve listening and pronunciation skills, expand their vocabulary, and access educational content anytime, anywhere.

As digital technologies continue to transform language education, podcasts have emerged as an important resource that supports both formal and informal learning. Their flexibility enables learners to integrate language practice into everyday activities, promoting autonomous learning and increasing exposure to authentic English. Previous studies have primarily focused on the effectiveness of podcasts in developing listening comprehension and enhancing motivation. However, relatively little attention has been paid to learners' patterns of podcast use, their emotional engagement with podcast content, and the integration of podcasts into everyday learning practices.

These issues are particularly relevant in the Ukrainian context, where students face numerous academic, social, and psychological challenges while continuing their studies and pursuing personal development during the ongoing war. In such circumstances, digital resources may serve not only educational purposes but also provide opportunities for intellectual engagement, emotional support, and continued self-development. Understanding how Ukrainian EFL students use English-language podcasts and what value they attribute to them can offer valuable insights into the role of podcasts as a component of blended, autonomous, and self-directed language learning.

The growing body of research on podcast-based language learning highlights several features that make this medium particularly suitable for EFL contexts. Podcasts provide learners with exposure to authentic speech, diverse accents, and colloquial language that are rarely encountered in conventional textbooks. In addition, the variety of available genres – ranging from news and storytelling to educational discussions and entertainment programmes – allows learners to select content that corresponds to their personal interests and language needs. Such learner-driven selectivity promotes autonomy, intrinsic motivation, and sustained engagement, distinguishing podcast listening from more traditional teacher-directed listening activities.

Previous studies have identified several benefits associated with podcast use, including improvements in listening comprehension, vocabulary acquisition, pronunciation awareness, and language confidence. Nevertheless, much of the existing literature has concentrated on specific language outcomes, whereas considerably less attention has been paid to learners' podcast-use habits, emotional engagement, and the role of podcasts in supporting everyday learning beyond formal educational settings. Moreover, Ukrainian university students remain a relatively underexplored population whose engagement with digital learning resources is shaped by distinctive educational, cultural, and socio-political circumstances.

Therefore, the purpose of this study is to investigate Ukrainian EFL students' use of English-language podcasts as a digital learning resource, with particular attention to usage patterns, perceived benefits, emotional engagement, and the role of podcasts in supporting language learning and motivation.

1. Theoretical Background and Traditional Challenges

Among the wide range of digital resources available to language learners, podcasts have attracted considerable scholarly attention because of their accessibility, flexibility, and learner-centred nature. Early studies by Campbell¹, Lee and Chan² identified podcasting as an innovative educational medium capable of extending language learning beyond the classroom and integrating language practice into learners' everyday lives. Rosell-Aguilar³ further highlighted the value of podcasts as a source of authentic language input. Reflecting on a decade

¹ Campbell G. There's something in the Air: Podcasting in Education. *Educause review*. 2005, Vol. 40, № 6. P. 32–47. URL: There's Something in the Air: Podcasting in Education | EDUCAUSE Review (Last accessed: 10.05.2026).

² Lee M. J. W., Chan A. Pervasive, lifestyle-integrated mobile learning for distance learners: an analysis and unexpected results from a podcasting study. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*. 2007, Vol. 22, Issue 3. P. 201–218. DOI: <https://doi.org/10.1080/02680510701619810>.

³ Rosell-Aguilar F. Podcasting for language learning through iTunes U: The learner's view. *Language Learning & Technology*. 2013, Vol. 17, № 3. P. 74–93. DOI: <https://doi.org/10.64152/10125/44340>.

of research, he later concluded that "podcasting allows learners flexibility and personalised learning"⁴. These characteristics have positioned podcasts as an effective component of both formal and informal language learning, enabling learners to access authentic English materials whenever and wherever learning opportunities arise.

These early studies established the theoretical foundations of podcast-based language learning by demonstrating that podcasts combine authenticity, accessibility, and learner autonomy in ways that distinguish them from many traditional instructional resources. Their flexibility allows learners to engage with English beyond scheduled classroom activities, while authentic audio content creates opportunities for continuous exposure to naturally occurring language. These characteristics have contributed to the growing recognition of podcasts as an important element of contemporary digital language education. Together, these pedagogical characteristics explain why podcasts have remained a relevant focus of language education research despite the rapid emergence of new digital technologies. By combining authentic language input with flexible access and learner control, podcast-based learning enables students to engage with English more actively and consistently while accommodating individual learning preferences and needs. This pedagogical perspective has subsequently been supported by a growing body of empirical research examining the contribution of podcasts to different aspects of language development.

A substantial body of empirical research has confirmed the effectiveness of podcasts in developing English language skills. Early studies demonstrated that podcast-based instruction enhances listening strategies and encourages learners to engage more actively with authentic spoken English. O'Bryan and Hegelheimer showed that integrating podcasts into ESL instruction improved listening comprehension while fostering learner autonomy through strategy-based listening activities⁵.

Subsequent research expanded these findings by documenting the positive impact of podcasts on multiple aspects of language development. Abdulrahman et al.⁶ reported significant improvements in listening comprehension and vocabulary acquisition among EFL learners, attributing these gains to regular

⁴ Rosell-Aguilar F. Podcasting as a language teaching and learning tool. *10 years of the LLAS elearning Symposium: case studies in good practice* / Borthwick K., Corradini E., Dickens A. Dublin, 2015. P. 31–39. DOI: <https://doi.org/10.14705/rpnet.2015.000265>.

⁵ O'Bryan A., Hegelheimer V. Integrating CALL into the classroom: the role of podcasting in an ESL listening strategies course. *ReCALL*. 2007. Vol. 19, № 2. P. 162–180. DOI: 10.1017/S0958344007000523.

⁶ Abdulrahman T. R., Basalama N., Widodo M. R. The Impact of Podcasts on EFL Students' Listening Comprehension. *International Journal of English Linguistics*. 2018. Vol. 8, No. 6. P. 122–130. DOI: 10.5539/ijel.v8n6p122.

exposure to authentic audio materials. Koçak and Alagözlü ⁷ found that creating and using learner-generated podcasts contributed not only to speaking development but also to learners' confidence and communicative competence.

Recent studies have adopted a broader perspective by examining podcasts within digital and informal learning environments. Peng et al.⁸ argued that podcast-integrated instruction supports not only speaking skills but also academic engagement and informal digital learning by encouraging continuous interaction with authentic English beyond classroom settings. Collectively, these studies demonstrate broad agreement regarding the linguistic benefits of podcast-based language learning. Improvements in listening comprehension, vocabulary acquisition, pronunciation, and learner confidence have been consistently reported across different educational contexts. At the same time, the reviewed studies have focused predominantly on evaluating the effectiveness of podcasts as a language learning tool, leaving several broader questions concerning learners' podcast use open for further investigation.

In recent years, research on educational podcasting has gradually shifted from measuring language outcomes to examining learners' motivation, engagement, and informal learning experiences. Rather than viewing podcasts solely as instructional materials, contemporary researchers increasingly recognise them as learner-centred digital resources that encourage sustained interaction with authentic language beyond formal educational settings.

König⁹ demonstrated that podcasts can significantly enhance students' interest, enjoyment, and learning motivation, particularly when they are integrated into well-designed learning activities. Building on earlier research, Hanžić Deda¹⁰ argued that podcasts create meaningful opportunities for authentic language exposure while simultaneously fostering learner autonomy and self-directed learning. Aliti and Xhaferi¹¹ further reported that positive attitudes towards podcast use are closely associated with increased learning interest and students' willingness to engage with English outside the classroom.

⁷ Koçak A., Alagözlü N. The Effect of Learner Podcasts on EFL Students' Speaking Development. *Journal of Language Teaching and Learning*. 2021. Vol. 11, № 2. P. 18–41. DOI: 10.66887/jltl.v11i2.316

⁸ Peng L., Akhter S., Hashemifardnia A. Podcast-integrated speaking instruction: Enhancing informal digital learning of English, academic engagement, and speaking skills. *Acta Psychologica*. 2025. Vol. 258. Art. 105158. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.105158>

⁹ König L. Podcasts in higher education: teacher enthusiasm increases students' excitement, interest, enjoyment, and learning motivation. *Educational Studies*. 2021. Vol. 47, № 5. P. 627–630. DOI: 10.1080/03055698.2019.1706040.

¹⁰ Hanžić Deda S. Podcasts in EFL: The views of pre-service teachers. *European Journal of English Language Teaching*. 2023. Vol. 8, № 3. P. 134–158. DOI: 10.46827/ejel.v8i3.4902.

¹¹ Aliti A., Xhaferi B. EFL students' attitudes toward the use of podcasts as a language learning medium to increase learning interest. *PALIMPSEST / IIA/IIIMICECT*. 2024. Vol. 9, № 18. P. 209–220. DOI: <https://doi.org/10.46763/PALIM24918209a>

More recently, Yang¹² expanded this perspective by emphasising the pedagogical value of learner-generated podcasts. According to the author, the process of creating podcasts not only develops language proficiency but also strengthens learners' motivation, creativity, and active participation in the learning process. These findings are consistent with the case study conducted by Acevedo de la Peña and Cassany, who investigated the integration of student-produced podcasts into university foreign language courses. Their study demonstrated that podcast creation provides learners with meaningful opportunities to practise speaking while simultaneously engaging reading and writing through script preparation¹³. The authors further argue that publishing student-created podcasts for authentic audiences increases learners' motivation and encourages greater responsibility for the quality of their language production. At the same time, they acknowledge that podcast production requires considerable preparation from both teachers and students and may present challenges for learners with limited technological confidence.

Taken together, the reviewed studies suggest that the educational value of podcasts extends beyond language development, contributing to learners' motivation, engagement, autonomy, and long-term commitment to English language learning. Rather than functioning solely as supplementary listening materials, podcasts increasingly support learner-centred and self-directed approaches to language education by encouraging students to take greater responsibility for their own learning. The growing interest in learner-generated podcasts further illustrates this shift by demonstrating that students can actively construct, rather than merely consume, digital language-learning resources. This broader perspective reflects an increasing recognition that the educational value of podcasts lies not only in the linguistic outcomes they facilitate but also in their capacity to foster sustainable learning habits, learner autonomy, and meaningful engagement with authentic English beyond formal classroom instruction.

The expanding body of review literature demonstrates that educational podcasting has attracted growing scholarly attention over the past decade. Panagiotidis¹⁴, reviewing the existing body of literature, concluded that podcasts

¹² Yang P.-L. The Role of Podcast Creation in Supporting Motivation and Self-Directed Learning Among EFL College Students: An Action Research Study. *TESL-EJ*. 2025. Vol. 28, № 4. DOI: 10.55593/ej.28112a9.

¹³ Acevedo de la Peña I., Cassany D. Student podcasting for foreign language teaching-learning at university. *Journal of Technology and Science Education*. 2024. Vol. 14, № 1. P. 123–141. DOI: <https://doi.org/10.3926/jotse.2509>

¹⁴ Panagiotidis P. Podcasts in language learning: Research review and future perspectives. *EDULEARN21 Proceedings: 13th International Conference on Education and New Learning Technologies* (Online, July 5–6, 2021). Palma: IATED Academy, 2021. P. 10708–10717. DOI: 10.21125/edulearn.2021.2227.

have become an effective digital resource for language learning, supporting the development of language skills, learner motivation, and autonomous learning. Nevertheless, the author emphasised the need for further empirical studies investigating podcast use across diverse educational contexts and learner populations.

These findings are further supported by the systematic review conducted by Ramirez¹⁵, which found that previous studies have predominantly focused on the effects of podcasts on listening comprehension, vocabulary acquisition, speaking performance, and learner motivation. At the same time, the review identified a limited number of studies examining learners' actual podcast-use habits, their emotional engagement with podcast content, and the integration of podcasts into everyday learning practices.

Recent empirical research has also broadened the understanding of podcast-based learning by exploring podcast creation¹⁶ and the role of podcasts in supporting informal digital learning and academic engagement¹⁷. However, evidence from Eastern European higher education remains scarce, and the experiences of Ukrainian EFL students have received little scholarly attention.

Another limitation of the existing literature concerns the predominance of intervention-based research. Most empirical studies investigate podcasts as components of specific instructional activities designed by researchers or teachers. Comparatively less attention has been devoted to exploring how learners perceive podcasts as educational resources, what factors influence their decisions to use them, and how they evaluate the educational and personal benefits associated with podcast listening. The reviewed studies demonstrate that podcasts have become an established area of research within digital language education, with consistent evidence supporting their pedagogical value across diverse learning contexts. Nevertheless, existing research has focused predominantly on educational outcomes, whereas learners' everyday experiences of podcast use and their perceptions of podcasts as a digital learning resource remain comparatively underexplored. This gap provides the rationale for the present study. Accordingly, the present study investigates how Ukrainian EFL students use English-language podcasts, the purposes for which they listen

¹⁵ Ramirez M. G. The Use of Podcasts for Language Learning: A Systematic Review of Literature. *International Journal of English Language Studies*. 2024. Vol. 6. No. 1. P. 47–53. DOI: 10.32996/ijels.2024.6.1.4.

¹⁶ Yang P.-L. The Role of Podcast Creation in Supporting Motivation and Self-Directed Learning Among EFL College Students: An Action Research Study. *TESL-EJ*. 2025. Vol. 28. No. 4. DOI: 10.55593/ej.28112a9.

¹⁷ Peng L., Akhter S., Hashemifardnia A. Podcast-integrated speaking instruction: Enhancing informal digital learning of English, academic engagement, and speaking skills. *Acta Psychologica*. 2025. Vol. 258. Art. 105158. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.105158>

to them, their patterns of use, perceived educational and emotional benefits, and the role of podcasts as a digital resource supporting both formal and informal language learning.

2. Students' experiences and perceptions of English-language podcasts

To address the research objectives, an anonymous questionnaire was administered to undergraduate students at the State University of Trade and Economics using Google Forms. The survey explored students' podcast listening habits, emotional responses to English-language podcasts, perceived confidence in listening comprehension, motivational effects, and the role of podcasts in their everyday language learning practices.

The study was conducted within the context of the ongoing war in Ukraine, which continues to shape students' educational experiences. A total of 148 undergraduate students participated in the survey, which was conducted in 2026. The questionnaire was designed to examine not only students' podcast listening habits but also their learning experiences, motivational factors, and emotional responses associated with podcast use. Since listening comprehension is widely recognised as one of the most demanding aspects of foreign language learning, particular attention was paid to learners' emotional responses, perceived listening anxiety, confidence in understanding authentic spoken English, and the motivational impact of podcast listening. The findings presented below are organised around these themes, providing a comprehensive picture of Ukrainian EFL students' experiences with English-language podcasts as a digital learning resource.

The first question examined the frequency with which students listen to English-language podcasts. The results indicate that podcast listening has become a regular or occasional activity for the majority of respondents. Almost half of the students (45.9%) reported listening to English-language podcasts regularly, while a further 24.3% indicated that they do so occasionally. Nearly one quarter of the respondents (23.0%) stated that they listen to podcasts only rarely, whereas just 6.8% reported that they do not listen to English-language podcasts at all. Overall, these findings suggest that English-language podcasts are a familiar and widely used digital resource among Ukrainian EFL students, providing a suitable basis for further analysis of their educational value, motivational potential, and emotional impact.

The second question explored the role that English-language podcasts most commonly play in students' lives. More than one third of the respondents (37.8%) identified podcasts primarily as a tool for learning English. A further 19.2% reported that podcasts serve as a source of new knowledge and

information. While language learning was the primary function reported by most respondents, a notable proportion of students also described podcasts as a source of companionship (14.0%) or as background audio that helps avoid silence (15.7%). Smaller proportions reported listening mainly for entertainment (8.7%) or for relaxation and improved concentration (4.7%). These findings indicate that students associate English-language podcasts with a variety of educational and personal functions extending beyond language learning alone. They also suggest that, alongside their educational value, podcasts fulfil broader functions in students' everyday lives.

One finding deserves particular attention. Nearly one third of the respondents reported listening to podcasts not primarily for educational purposes but because they create a sense of company, reduce loneliness, or simply help avoid silence. Although the questionnaire did not directly investigate the reasons underlying these responses, this pattern may be interpreted against the broader social context of the prolonged war in Ukraine. Many university students continue their studies while experiencing disruption of everyday routines through air raid alarms, separation from family members, displacement, or reduced opportunities for social interaction. In such circumstances, the human voice conveyed through podcasts may provide more than authentic language input; it may also offer a feeling of presence and continuity in everyday life. This interpretation is consistent with Rodero¹⁸, who argues that the human voice creates a sense of presence and emotional connection by conveying meaning not only through words but also through prosodic features such as intonation, rhythm, and vocal expression.

Rather than replacing interpersonal relationships, podcasts may function as a supportive component of students' informal digital learning environment, where a sense of routine, continuity, and connection accompanies the language-learning process.

The third question examined the factors that most strongly influence students' willingness to listen to English-language podcasts. The most frequently selected factor was a sense of personal progress (39.9%), closely followed by an interesting podcast topic (38.5%). Recommendations from teachers or classmates were identified by 12.2% of respondents, while relatively few students considered language difficulty (6.1%) or the pace and clarity of speech (3.4%) to be the primary factors influencing their decision to listen. Overall,

¹⁸ Rodero E. The growing importance of the voice and sound in communication in the digital age: the leading role of orality. *AC/E Digital Culture Annual Report 2018. Digital Trends in Culture*. 2018. P. 78–87. URL: https://www.researchgate.net/publication/326692799_THE_GROWING_IMPORTANCE_OF_THE_VOICE_AND_SOUND_IN_COMMUNICATION_IN_THE_DIGITAL_AGE_THE_LEADING_ROLE_OF_ORALITY (Last accessed: 21.06.2026).

the results suggest that students' engagement with English-language podcasts is driven predominantly by intrinsic motivational factors, particularly a sense of personal development and interest in podcast content, rather than by external recommendations or linguistic characteristics of the podcasts.

When asked about the emotions they most frequently experienced while listening to English-language podcasts, respondents generally reported positive feelings. The largest proportion (44.6%) indicated that they experienced satisfaction from understanding what they heard, while a further 33.1% associated podcast listening with interest and enthusiasm. At the same time, 10.1% reported feelings of self-doubt about their own language abilities, and 9.5% experienced anxiety due to the complexity of the language. Only 2.7% of respondents associated podcast listening with boredom. Overall, the findings suggest that positive emotional responses substantially outweigh negative ones, indicating that English-language podcasts are generally perceived as an engaging rather than intimidating digital learning resource.

Students were also asked to assess their level of anxiety while listening to English-language podcasts. More than half of the respondents (52.0%) reported feeling no anxiety at all, while one third (33.1%) experienced only slight anxiety. Moderate anxiety was reported by 10.1% of students, whereas significant anxiety was indicated by 4.1%. Only one respondent (0.7%) stated that anxiety was strong enough to interfere with comprehension. Taken together, these findings suggest that, although listening to authentic English-language podcasts may present certain linguistic challenges, it rarely generates a level of anxiety that hinders comprehension for the vast majority of students.

Respondents were further asked how confident they felt when understanding speech in English-language podcasts. Nearly half of the participants (44.6%) reported feeling very confident, stating that they understood most of what they heard, while 37.8% indicated that they were mostly confident and could understand the general meaning. A further 12.2% described their level of confidence as neutral, reporting only partial comprehension. Relatively few respondents felt unconfident: 4.7% stated that they understood little, and only 0.7% reported that they barely understood anything. Overall, the results indicate a generally high level of perceived listening confidence among the surveyed students when engaging with authentic podcast content.

Participants were also asked how listening to English-language podcasts affected their motivation to learn English. More than half of the respondents (56.1%) reported that podcasts significantly increased their motivation to study English, while a further 23.6% indicated a slight positive effect. Almost one fifth of the participants (18.9%) perceived no influence on their motivation. Only two respondents (1.4% in total) reported a negative effect, with 0.7% indicating

that podcasts slightly decreased their motivation and another 0.7% reporting a significant decrease. Overall, the findings indicate that English-language podcasts serve as a strong motivational resource for most students, with nearly four out of five respondents reporting that podcast listening increased their motivation to learn English to some extent.

The survey also explored the situations in which students most commonly listened to English-language podcasts. Travelling on public transport was the most frequently reported context (25.6%), followed by listening before going to sleep or while resting (23.8%). A further 18.1% of respondents indicated that they listened to podcasts while drawing or engaging in other hobbies, while 16.2% reported doing so during household activities. Smaller proportions listened while exercising (10.7%), during their studies (3.8%), or in other situations (1.8%). These findings suggest that podcast listening is well integrated into students' everyday routines and is most commonly combined with other daily activities rather than being treated as a separate learning task.

A comparison with the results of a survey conducted at the State University of Trade and Economics in 2021 (n = 263) reveals notable changes in students' podcast listening habits¹⁹. During the earlier study, carried out under the conditions of COVID-19-related online learning, the largest proportion of respondents (27.6%) reported listening to podcasts while doing nothing in particular. Smaller proportions listened while cooking (18.8%), cleaning (18.8%), travelling on public transport (15.3%), drawing or engaging in other hobbies (15.3%), or exercising (4.2%). In contrast, the 2026 findings indicate that podcast listening has become more closely integrated into everyday routines, with substantially higher proportions of students listening while travelling on public transport (25.6%), before going to sleep or while resting (23.8%), during hobbies (18.1%), and while exercising (10.7%). Although the two surveys were conducted under markedly different circumstances (pre-war online learning during the COVID-19 pandemic in 2021 and wartime conditions in 2026) and are therefore not directly comparable, the findings point to an important change in the way students incorporate podcasts into their daily lives. Rather than representing a separate learning activity, podcast listening appears to have become embedded in students' everyday routines and combined with a variety of regular activities. This pattern suggests that English-language podcasts have evolved from being viewed primarily as an educational resource to becoming

¹⁹ Nypadymka A., Hudym A. Podcasting as a new media format of public communication in the digital age". International scientific and practical conference «*Philological sciences, intercultural communication and translation studies: an experience and challenges*» : conference proceedings, April 23–24, 2021. Vol. 2. Czestochowa : «Baltija Publishing», 2021. P. 164–167. DOI: 10.30525/978-9934-26-073-5-2-43

a flexible digital companion that supports continuous language learning within the constraints of everyday life. In the context of the ongoing war in Ukraine, where students continue their studies while adapting to persistent social and psychological challenges, such flexibility may be particularly valuable, enabling learners to maintain regular contact with authentic English, sustain their motivation, and continue their personal and academic development despite adverse circumstances.

When asked which aspect of their English had benefited most from listening to podcasts, respondents most frequently identified listening comprehension. This option was selected by 41.7% of participants. Pronunciation was reported as the area showing the greatest improvement by 27.0% of respondents, while 20.5% considered vocabulary acquisition to be the principal benefit. Speaking confidence was selected least frequently, although it was still identified by 10.8% of the participants. Overall, the results indicate that students primarily associate podcast listening with the development of receptive language skills, particularly listening comprehension, while also recognising its contribution to pronunciation, vocabulary acquisition, and increased speaking confidence.

The questionnaire also examined whether students believed that listening to English-language podcasts improved their understanding of natural conversational English. Nearly half of the respondents (49.7%) reported that podcasts significantly enhanced their understanding of authentic spoken English, while a further 38.2% perceived a moderate improvement. Another 10.7% indicated only a slight positive effect. Only one respondent (0.7%) stated that podcasts had not improved their understanding, and the same proportion remained uncertain. These findings indicate that the overwhelming majority of students perceive English-language podcasts as an effective means of developing their understanding of naturally occurring spoken English.

Participants were likewise asked to what extent English-language podcasts contributed to their understanding of the cultures of English-speaking countries. As with the previous question, almost half of the respondents (49.7%) reported a significant contribution, while 38.2% perceived a moderate effect. A further 10.7% indicated only a slight improvement, whereas 0.7% reported no contribution and another 0.7% were unsure. Taken together, these responses suggest that students perceive podcasts not only as a valuable language learning resource but also as an effective means of developing intercultural awareness through exposure to authentic linguistic and cultural content.

The final question examined students' attitudes towards the integration of English-language podcasts into university English courses. Nearly half of the respondents (45.1%) stated that they would definitely like podcasts

to be used more frequently in their English classes, while a further 38.5% answered "probably yes". Only 15.0% remained uncertain, whereas just 0.7% selected "probably no" and another 0.7% chose "definitely no". These findings demonstrate a high level of student support for the wider use of English-language podcasts in university English courses, suggesting that learners recognise their educational value and would welcome their more systematic integration into classroom instruction.

CONCLUSIONS

The present study contributes to the growing body of research on podcast-based language learning by examining English-language podcasts not only as a digital resource for language acquisition but also as an integral component of Ukrainian EFL students' everyday learning practices. Unlike much of the existing literature, which has primarily focused on measurable language outcomes, this study adopted a broader perspective by examining students' listening habits, emotional responses, motivational experiences, perceived language benefits, and attitudes towards the integration of podcasts into university English courses. Particular attention was paid to podcast use within the context of the ongoing war in Ukraine, where digital learning resources have acquired increased importance in supporting students' academic continuity and personal development.

The findings demonstrate that English-language podcasts have become a familiar and widely used element of students' independent language learning. Podcast listening is closely integrated into students' everyday routines rather than treated as a separate learning activity, illustrating the flexibility of podcast-based learning and its capacity to support informal, self-directed learning beyond the traditional classroom environment.

The study further indicates that students perceive podcasts as serving a variety of educational and personal purposes. Although language learning remained their primary motivation for listening, many respondents also associated podcasts with companionship and the avoidance of silence. These findings suggest that podcasts fulfil functions extending beyond language learning alone and contribute to creating a stable and supportive digital learning environment in which language learning becomes naturally integrated into everyday life. Although the present study was not designed to investigate psychological outcomes, these findings may reasonably be interpreted within the broader social context of the prolonged war in Ukraine, during which many students continue their studies while adapting to disrupted routines and reduced opportunities for social interaction.

The educational value of podcasts was confirmed across several dimensions of language learning. Respondents associated podcast listening with improvements in listening comprehension, pronunciation, vocabulary acquisition, speaking confidence, motivation, and understanding authentic spoken English and the cultures of English-speaking countries. They also reported predominantly positive emotional experiences, high levels of listening confidence, and little or no listening anxiety. Collectively, these findings confirm that podcasts represent an effective digital resource capable of supporting both linguistic development and sustained learner engagement.

Comparison with survey data collected at the same university in 2021 suggests a noticeable shift in students' podcast listening habits. Although the two surveys were conducted under different educational and social circumstances and therefore cannot be directly compared, podcast listening now appears to be more closely embedded in everyday routines than treated as a separate activity. This development reflects the increasing integration of digital audio resources into students' informal learning practices and highlights the evolving role of podcasts within contemporary language education.

The findings also have practical implications for English language teaching in higher education. The strong support expressed by students for the wider use of podcasts in university English courses indicates that learners recognise their educational value and would welcome their more systematic incorporation into formal instruction. Carefully selected podcast materials may complement traditional classroom activities by providing authentic language input, promoting learner autonomy, increasing motivation, and encouraging continuous exposure to English beyond scheduled lessons. Their flexibility makes podcasts particularly suitable for blended and self-directed learning, both of which have become increasingly important in modern higher education.

The present study has several limitations. Although it provides a comprehensive overview of podcast use among undergraduate students at one Ukrainian university, further research involving multiple higher education institutions would improve the generalisability of the findings. Future studies may also adopt longitudinal or mixed-methods approaches to examine how podcast use evolves over time and how learners integrate podcasts into their language learning practices under different educational and social conditions. Finally, the present study suggests that the educational significance of English-language podcasts extends beyond their well-established role in developing language skills. Within the contemporary Ukrainian context, podcasts appear to function as a multifaceted digital learning resource that supports continuous language learning, sustains learner motivation, provides access to authentic linguistic and

cultural content, and helps maintain continuity in students' everyday educational practices. Rather than representing merely an additional technological tool, podcasts have become a meaningful component of students' informal learning environment. Their ability to combine flexibility, accessibility, authenticity, and learner autonomy makes them a valuable resource for contemporary EFL education and reinforces their potential for broader integration into university language curricula.

SUMMARY

The growing popularity of podcasts has attracted increasing attention within digital language education owing to their flexibility, accessibility, and potential to support autonomous learning. Although previous research has consistently demonstrated the effectiveness of podcasts in developing language skills, comparatively little attention has been devoted to learners' everyday patterns of podcast use, their emotional engagement with podcast content, and the broader educational functions podcasts perform beyond formal classroom instruction. To address this gap, the present study investigated the use of English-language podcasts as a digital learning resource by Ukrainian EFL students within the context of the ongoing war in Ukraine. An anonymous questionnaire was administered to 148 undergraduate students at the State University of Trade and Economics to examine podcast listening habits, emotional responses, motivational experiences, perceived language benefits, and attitudes towards the integration of podcasts into university English courses.

The findings indicate that podcast listening has become closely embedded in students' everyday routines and is commonly combined with travelling, leisure activities, and household tasks, demonstrating the compatibility of podcasts with informal and self-directed language learning. While language learning remained the primary reason for listening, a considerable proportion of respondents also associated podcasts with companionship, reduced feelings of loneliness, and the avoidance of silence, suggesting that podcasts fulfil educational and personal functions simultaneously. Comparison with survey data collected at the same university in 2021 further suggests that podcast listening has become increasingly integrated into students' daily routines rather than being treated as a separate activity. The study demonstrates that English-language podcasts represent a multifunctional digital learning resource that supports language development, learner autonomy, sustained motivation, and continuous engagement with authentic English while contributing to continuity in students' everyday educational practices under the conditions of prolonged war.

Bibliography

1. Abdulrahman T. R., Basalama N., Widodo M. R. The Impact of Podcasts on EFL Students' Listening Comprehension. *International Journal of English Linguistics*. 2018. Vol. 8, № 6. P. 122–130. DOI: 10.5539/ijel.v8n6p122.
2. Acevedo de la Peña I., Cassany D. Student podcasting for foreign language teaching-learning at university. *Journal of Technology and Science Education*. 2024. Vol. 14, № 1. P. 123–141. DOI: <https://doi.org/10.3926/jotse.2509>
3. Aliti A., Xhaferi B. EFL students' attitudes toward the use of podcasts as a language learning medium to increase learning interest. *PALIMPSEST / ПАЛИМПІСЕСТ*. 2024. Vol. 9. No. 18. P. 209–220. DOI: <https://doi.org/10.46763/PALIM24918209a>
4. Campbell G. There's something in the Air: Podcasting in Education. *EDUCAUSE Review*. 2005. Vol. 40, № 6. P. 32-47. URL: There's Something in the Air: Podcasting in Education | EDUCAUSE Review (Last accessed: 10.05.2026).
5. Koçak A., Alagözlü N. The Effect of Learner Podcasts on EFL Students' Speaking Development. *Journal of Language Teaching and Learning*. 2021. Vol. 11, № 2. P. 18–41. DOI: 10.66887/jltl.v11i2.316
6. König L. Podcasts in higher education: teacher enthusiasm increases students' excitement, interest, enjoyment, and learning motivation. *Educational Studies*. 2021. Vol. 47. № 5. P. 627–630. DOI: 10.1080/03055698.2019.1706040.
7. Lee M. J. W., Chan A. Pervasive, lifestyle-integrated mobile learning for distance learners: an analysis and unexpected results from a podcasting study. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*. 2007. Vol. 22, № 3. P. 201–218. DOI: <https://doi.org/10.1080/02680510701619810>
8. Nypadymka A., Hudym A. Podcasting as a new media format of public communication in the digital age. International scientific and practical conference «*Philological sciences, intercultural communication and translation studies: an experience and challenges*»: conference proceedings, April 23–24, 2021. Vol. 2. Częstochowa: «Baltija Publishing», 2021. P. 164–167. DOI: 10.30525/978-9934-26-073-5-2-43
9. Hanžić Deda S. Podcasts in EFL: The views of pre-service teachers. *European Journal of English Language Teaching*. 2023. Vol. 8, № 3. P. 134–158. DOI: 10.46827/ejel.v8i3.4902.
10. O'Bryan A., Hegelheimer V. Integrating CALL into the classroom: the role of podcasting in an ESL listening strategies course. *ReCALL*. 2007. Vol. 19, № 2. P. 162–180. DOI: 10.1017/S0958344007000523.
11. Panagiotidis P. Podcasts in language learning: Research review and future perspectives. *EDULEARN21 Proceedings: 13th International Conference*

on Education and New Learning Technologies (Online, July 5–6, 2021). Palma: IATED Academy, 2021. P. 10708–10717. DOI: 10.21125/edulearn.2021.2227.

12. Peng L., Akhter S., Hashemifardnia A. Podcast-integrated speaking instruction: Enhancing informal digital learning of English, academic engagement, and speaking skills. *Acta Psychologica*. 2025. Vol. 258. Art. 105158. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.105158>

13. Ramirez M. G. The Use of Podcasts for Language Learning: A Systematic Review of Literature. *International Journal of English Language Studies*. 2024. Vol. 6. No. 1. P. 47–53. DOI: 10.32996/ijels.2024.6.1.4.

14. Rodero E. The growing importance of the voice and sound in communication in the digital age: the leading role of orality. *AC/E Digital Culture Annual Report 2018. Digital Trends in Culture*. 2018. P. 78–87. URL: https://www.researchgate.net/publication/326692799_THE_GROWING_IMPORTANCE_OF_THE_VOICE_AND_SOUND_IN_COMMUNICATION_IN_THE_DIGITAL_AGE_THE_LEADING_ROLE_OF_ORALITY (Last accessed: 21.06.2026).

15. Rosell-Aguilar F. Podcasting as a language teaching and learning tool. *10 years of the LLAS elearning symposium: case studies in good practice* / Borthwick K., Corradini E., Dickens A. Dublin, 2015. P. 31–39. DOI: <https://doi.org/10.14705/rpnet.2015.000265>.

16. Rosell-Aguilar F. Podcasting for language learning through iTunes U: The learner's view. *Language Learning & Technology*. 2013. Vol. 17, № 3. P. 74–93. DOI: <https://doi.org/10.64152/10125/44340>

17. Yang P.-L. The Role of Podcast Creation in Supporting Motivation and Self-Directed Learning Among EFL College Students: An Action Research Study. *TESL-EJ*. 2025. Vol. 28. No. 4. DOI: 10.55593/ej.28112a9.

Information about the author:

Nypadymka Alla,

Doctor of Philosophy in Philology, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Modern European Languages,
State University of Trade and Economics
19, Kyoto Street, Kyiv, Ukraine

INNOVATIVE METHODS AND TOOLS FOR TEACHING LANGUAGES: A CASE STUDY OF THE STRATEGIC COMMUNICATION COURSE FOR MASTER-LEVEL PHILOLOGY STUDENTS

Perminova Vladyslava, Shenderuk Olena, Lytvyn Svitlana
DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-712-3-2-13>

INTRODUCTION

The accelerating convergence of language education, media literacy and professional communication training has placed considerable pressure on university curricula to move beyond the transmission of grammatical and lexical competence toward the cultivation of strategic, audience-oriented, and technologically mediated communicative skill. Nowhere is this pressure more visible than in postgraduate philology programmes, where graduates are increasingly expected to operate not only as linguists and translators but also as communication specialists capable of designing, executing and evaluating messages for organisations, public institutions and civic actors. The present contribution examines how these demands have been translated into classroom practice within a Master-level course entitled Strategic Communication, delivered in English to philology students whose first language is not English. Drawing on the authors' own design, delivery and iterative revision of the course over several academic cycles, the article offers an original account of the pedagogical architecture, the innovative methods and digital tools employed, and the outcomes observed among learners.

The choice of Strategic Communication as a case study is not incidental. As a discipline, strategic communication sits at the intersection of rhetoric, public relations, political communication, media studies and applied linguistics; it therefore offers an unusually rich testing ground for innovative language-teaching methodologies that must simultaneously develop disciplinary knowledge, professional competence and advanced English proficiency. Unlike general English for Academic Purposes courses, a strategic communication course for philologists cannot rely on decontextualised language drills; instead, it must immerse learners in authentic communicative tasks while continuously

scaffolding the linguistic resources required to perform these tasks at a professional level. This dual demand has driven the search for methodologies that integrate content and language, foreground learner autonomy and collaboration, and exploit digital and AI-assisted tools to extend practice beyond the physical classroom.

The problem addressed in the present contribution may therefore be formulated as follows: which combination of innovative teaching methods and tools allows a Master-level, English-medium course in strategic communication to develop simultaneously disciplinary knowledge, professional communicative competence and advanced language proficiency among philology students, and how can the effectiveness of such methods be assessed and refined in practice? The article is structured around three paragraphs. The first situates the discussion within Ukrainian and international scholarship and presents the course profile. The second describes, in detail, the innovative methods and tools piloted and refined across several iterations of the course. The third reports on assessment innovations, implementation outcomes, challenges and practical recommendations. The article closes with conclusions that summarise the principal findings and their transferable value for similar curricula.

1. The theoretical prerequisites and the research problem's formulation

The methodological choices described in this contribution build on a substantial body of research conducted both within Ukrainian applied linguistics and methodology of language teaching and within the wider international literature on language pedagogy, communication studies and professional training. Within the Ukrainian scholarly tradition, the methodology of teaching foreign languages for specific and professional purposes has been developed extensively by O. B. Tarnopolsky¹, whose work on content-based and ESP instruction at university level has shaped the integration of disciplinary content with English-language skill development adopted in the present course, and by S. Yu. Nikolaeva², whose contributions to the general methodology of foreign-language teaching and to competency-based curriculum design underlie the course's learning-outcome architecture. O. B. Bihych's³ research on learner autonomy and reflective strategies in foreign-language methodology

¹ Тарнопольський О. Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти. Київ, 2006. С. 34–41.

² Ніколаєва С. Ю. (ред.) Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика. Київ, 2013. С. 12–28.

³ Бігич О. Б. Теорія і практика формування методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи. Київ, 2006. С. 56–63.

directly informs the reflective-portfolio component described below, while N. V. Borysko⁴ and I. F. Rodionova⁵ have contributed to the theory and practice of intercultural and professional communicative competence formation that underpins the course's cross-cultural case selection.

In the adjacent field of communication and media studies, Ukrainian scholarship has likewise informed the disciplinary content of the course. V. V. Rizun's⁶ foundational work on the theory of mass communication and V. F. Ivanov's⁷ research on journalism and media communication provided conceptual grounding for the analytical frameworks used in case-based sessions, while O. V. Zernetska's⁸ studies of global communication and information strategy informed the campaign-design unit's treatment of multi-channel strategic messaging. S. M. Kvit's⁹ work on media literacy directly shaped the ethical-evaluation strand of the course, while L. M. Horodenko's¹⁰ research on digital and online communication informed the design of the course's social-media and digital-content components.

Within the international literature, the course's content-and-language-integrated architecture draws on the foundational CLIL framework developed by Coyle, Hood and Marsh¹¹, and on the research of Ellis¹² and Nunan¹³ on task-based language teaching. The genre-analytic research of Swales¹⁴ and Bhatia¹⁵ underpins the case-based, noticing-oriented approach to professional-genre acquisition, while Hyland's¹⁶ work on professional discourse informed the explicit attention given to hedging, modality and register calibration throughout the course. The crisis-simulation strand draws directly on Coombs's¹⁷ situational crisis-communication theory and on Benoit's¹⁸ image-restoration theory,

⁴ Бorysko Н. В. Теоретичні основи створення навчально-методичних комплексів для мовної міжкультурної підготовки вчителів іноземних мов. Київ, 2008. С. 22–30.

⁵ Родіонова І. Ф. Формування професійної комунікативної компетентності майбутніх філологів у процесі фахової підготовки. Київ, 2015. С. 41–49.

⁶ Різун В. В. Теорія масової комунікації. Київ, 2008. С. 18–25.

⁷ Іванов В. Ф. Теорія журналістики в Україні: становлення й розвиток. Київ, 2006. С. 102–110.

⁸ Зернецька О. В. Глобальна комунікація. Київ, 2017. С. 87–95.

⁹ Квіт С. М. Масові комунікації. Київ, 2008. С. 130–138.

¹⁰ Городенко Л. М. Інтернет-комунікація: теоретичні та прикладні аспекти. Київ, 2017. С. 201–209.

¹¹ Coyle D., Hood P., Marsh D. Content and Language Integrated Learning. Cambridge, 2010. P. 1–15.

¹² Ellis R. Task-Based Language Teaching and Learning. Oxford, 2003. P. 27–33.

¹³ Nunan D. Task-Based Language Teaching. Cambridge, 2004. P. 4–9.

¹⁴ Swales J. M. Genre Analysis: English in Academic and Research Settings. Cambridge, 1990. P. 58–66.

¹⁵ Bhatia V. K. Analysing Genre: Language Use in Professional Settings. London, 1993. P. 39–47.

¹⁶ Hyland K. Disciplinary Discourses: Social Interactions in Academic Writing. Ann Arbor, 2004. P. 87–95.

¹⁷ Coombs W. T. Ongoing Crisis Communication: Planning, Managing, and Responding. 5th ed. Thousand Oaks, 2019. P. 141–158.

¹⁸ Benoit W. L. Accounts, Excuses, and Apologies: Image Repair Theory and Research. 2nd ed. Albany, 2015. P. 23–40.

while Grunig's¹⁹ excellence theory of public relations and Kent and Taylor's²⁰ research on dialogic communication further shaped the course's treatment of two-way, audience-responsive strategic communication. Thomas's²¹ review of project-based learning and Kolb's²² theory of experiential learning underlie the project-based and simulation components respectively, while Lave and Wenger's²³ situated-learning theory provides a broader rationale for embedding language learning within authentic communities of practice. Finally, Godwin-Jones's²⁴ research on AI-assisted writing instruction and Dörnyei's²⁵ work on learner motivation informed, respectively, the bounded AI-use protocol and the attention given throughout the course design to sustaining learner engagement through authentic, consequential tasks.

Against this theoretical background, the course under examination is a one-semester, English-medium elective offered within the Master's programme of a philology department, typically taken by students in their first or second semester of graduate study with a minimum proficiency of B2+/C1 on the Common European Framework of Reference. Group sizes range from twelve to twenty students. By the end of the semester, students are expected to analyse strategic communication artefacts using appropriate metalanguage; produce professional genres in English at a near-native level of accuracy; design and justify an integrated communication campaign for a real or simulated organisation; manage simulated crisis-communication scenarios under time pressure; and critically evaluate the ethical dimensions of persuasive communication. Institutionally, the course bridges the department's traditional strengths in linguistics and literary analysis with labour-market demand for graduates capable of working in media relations, public-administration communication units, non-governmental organisations and corporate communication departments, a positioning that required a hybrid pedagogy capable of serving disciplinary and language-development goals simultaneously.

¹⁹ Grunig J. E. (ed.) *Excellence in Public Relations and Communication Management*. Hillsdale, 1992. P. 285–325.

²⁰ Kent M. L., Taylor M. Building dialogic relationships through the World Wide Web. *Public Relations Review*. 1998. Vol. 24, No. 3. P. 321–334. DOI: 10.1016/S0363-8111(99)80143-X.

²¹ Thomas J. W. A Review of Research on Project-Based Learning. San Rafael, 2000. P. 1–12.

²² Kolb D. A. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, 1984. P. 20–38.

²³ Lave J., Wenger E. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, 1991. P. 89–100.

²⁴ Godwin-Jones R. Partnering with AI: Intelligent writing assistance and instructed language learning. *Language Learning & Technology*. 2022. Vol. 26, No. 2. P. 5–24. DOI: 10.64152/10125/73474.

²⁵ Dörnyei Z. *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah, 2005. P. 65–76.

2. The innovative methods and tools implemented in the course

This paragraph presents, in turn, the six methodological strands that constitute the innovative core of the course design: case-based and scenario learning, simulation and role-play, project-based campaign design, digital and AI-assisted tools, flipped and blended delivery, and reflective portfolio assessment.

Each thematic unit of the course opens not with a lecture but with a real or realistic case: an authentic press release that triggered public controversy, a corporate apology that succeeded or failed, a political speech analysed for its rhetorical strategy, or a social-media campaign that achieved viral reach. The case method serves a dual function. Pedagogically, it exposes learners to the precise lexical, syntactic and discourse-level features characteristic of strategic-communication genres before they are asked to produce such texts themselves, supporting an inductive, noticing-based approach to genre acquisition. Disciplinarily, it requires students to apply analytical frameworks to authentic material, developing the critical-analytical vocabulary that underlies later production tasks. Each case session follows a consistent structure: individual silent reading and annotation, small-group discussion guided by analytical prompts, whole-class synthesis, and a short written 'strategy memo' in which students articulate the communicative logic of the case, a format later reused as a scaffolding device for students' own campaign work.

The most distinctive component of the course is a series of live crisis-communication simulations. Working in teams that represent the communication department of a fictional but plausible organisation, students are presented, without advance warning, with a 'breaking' scenario delivered via a simulated newsroom interface, complete with mock journalist enquiries, social-media mentions and a ticking countdown. Within a fixed time window, each team must produce an initial holding statement, a set of key messages, a spokesperson briefing, and respond live to role-played journalist questions. Two adaptations proved essential for a second-language learner population: a curated but deliberately incomplete 'language toolkit' of functional phrases and register markers that learners must extend under pressure, and a post-simulation debrief structured to separate linguistic feedback from strategic feedback. Recorded video of each simulation is subsequently used for guided self- and peer-assessment, an approach found to sharpen learners' awareness of paralinguistic and pragmatic features rarely addressed in conventional writing-focused instruction.

Running in parallel with weekly case- and simulation-based sessions, the course's central assessed project requires each team to design, over the semester, a complete strategic communication campaign for a real external

partner – typically a local non-governmental organisation, cultural institution or small enterprise. The project unfolds in four staged deliverables: a situational analysis and audience-research report; a campaign strategy document; a portfolio of executed materials; and a final oral pitch presentation delivered to the client and a panel of peers. This architecture situates language production within a sustained, purposeful and socially consequential task, requires students to manage the full communicative lifecycle of a campaign, and introduces an element of real-world accountability that students consistently identify as the single most motivating feature of the course.

A deliberate effort was made to integrate digital tools that extend, rather than replace, learners' own communicative competence. Corpus and concordancing resources were introduced to support data-driven investigation of collocational patterns characteristic of strategic-communication genres. Generative AI writing assistants were incorporated under a carefully bounded protocol: students were permitted to use such tools for initial brainstorming and for register-calibration feedback on completed drafts, while AI-generated first drafts of any assessed written deliverable were explicitly prohibited, and students submitted an annotated process log documenting all AI assistance used. Collaborative digital platforms, configured to simulate a professional 'newsroom' communication environment, recreated the collaborative, asynchronous and multi-channel character of professional communication work.

Classroom time was treated as a scarce resource reserved for interactive, communicative and feedback-intensive activity, while transmission of background theoretical content was relocated outside the classroom through short recorded mini-lectures accompanied by guided reading and brief comprehension checks. This flipped arrangement proved well suited to a learner population with heterogeneous prior exposure to communication theory, freeing classroom time for case discussion, simulation, drafting workshops and individual feedback conferences. Finally, throughout the semester students maintain a structured reflective learning journal, completed after each major activity, compiled at the end of the semester, together with annotated drafts and the recorded simulation, into a final portfolio presented as part of summative assessment, making visible the learning process and not only its final products.

3. Assessment innovations, implementation outcomes, challenges and recommendations

Assessment in the course was redesigned to mirror the integrated, performance-oriented character of the teaching methods described above. Final grades are composed of four weighted components: case-analysis memos (15%, focused on analytical vocabulary and genre awareness), crisis-simulation

performance (20%, focused on spoken fluency and strategic judgement under pressure), the integrated campaign project (45%, focused on written production, strategic design and oral pitch), and the reflective portfolio (20%, focused on metacognitive awareness and documented progress), summarised in Table 1.

Table 1

Structure of the course's summative assessment

Assessment component	Weight	Primary focus
Case-analysis memos	15%	Analytical vocabulary and genre awareness
Crisis-simulation performance	20%	Spoken fluency, strategic judgement under pressure
Integrated campaign project	45%	Written production, strategic design, oral pitch
Reflective portfolio	20%	Metacognitive awareness, documented progress

Rubrics for both the simulation and the campaign project were designed with separate analytic strands for linguistic accuracy/appropriateness and for strategic-communicative effectiveness, scored independently, so that strong strategic thinking expressed with residual language error is not conflated with linguistically polished but strategically weak work, a separation repeatedly cited in student feedback as reducing assessment anxiety. The external-client pitch presentation additionally incorporated authentic third-party assessment, with client representatives providing structured feedback weighted as a minor component of the oral-presentation grade.

The methods described above were implemented and iteratively refined across several consecutive cohorts. Evidence of their effectiveness was gathered through anonymous end-of-semester learner surveys, instructor observation logs, and comparative analysis of student written and spoken artefacts collected at the beginning and end of the semester. Across cohorts, learner surveys consistently identified the crisis-communication simulation and the external-client campaign project as the two most valued components, cited by the substantial majority of respondents as the activities that most improved their confidence in using English for professional purposes. Comparative analysis of early- and late-semester writing samples indicated marked gains in students' command of the functional and phraseological repertoire specific to strategic-communication genres, gains less consistently observed in general measures of grammatical accuracy, suggesting that the course's genre-specific, content-integrated design was particularly effective at developing the targeted professional register. Instructor observation further indicated a marked increase,

across the semester, in students' willingness to take communicative risks during simulation exercises, a pattern consistent with the broader literature associating low-stakes, repeated simulation practice with gains in second-language communicative confidence.

Several challenges accompanied implementation. Resourcing concerns include the instructor time required to secure external clients, coordinate guest role-players and maintain recorded-lecture infrastructure. Equity concerns include a tendency, among students with lower initial confidence in spoken English, to under-participate in live simulations relative to more confident peers, addressed only partially through rotating role assignments. The bounded AI-use protocol, while pedagogically motivated, required ongoing vigilance and was not fully verifiable through student-submitted process logs alone. Finally, the genre-specific focus of the course cannot substitute for a general-proficiency course and should be situated within a broader curriculum that also addresses general language development.

Three practical recommendations follow from this experience. First, authenticity should be pursued wherever institutionally feasible, including through genuine external partnerships, since the motivational and linguistic benefits of real-world accountability appear difficult to replicate through invented scenarios alone. Second, the integration of digital and AI-assisted tools should be governed by explicit, transparent protocols developed collaboratively with students, rather than by either prohibition or unregulated permission. Third, assessment design should explicitly separate linguistic and disciplinary-strategic criteria, since this separation appears to reduce learner anxiety while preserving rigorous evaluation of both dimensions of competence. Departments wishing to extend similar methods to substantially larger cohorts should anticipate the need for additional teaching assistance, asynchronous alternatives to live simulation, and a correspondingly greater reliance on peer-assessment structures.

A further consideration concerns staff development. The methods described in this paragraph require instructors to combine expertise in language pedagogy with working familiarity with the disciplinary content of strategic communication, a combination not always present in traditional philology staffing structures. Departments considering similar redesigns should budget for cross-disciplinary staff training, co-teaching arrangements with colleagues from journalism or public-relations programmes, or structured engagement with professional practitioners as guest contributors, all of which were used, in varying degrees, to support delivery of the course examined here. Equally important is the question of scalability: the intensive, workshop-based and simulation-heavy character of the methodology was developed

and refined within relatively small cohorts of twelve to twenty students, a scale that permits close individual feedback and manageable logistics for live simulations and client-facing project work. With appropriate adaptation – additional teaching assistance, asynchronous scenario alternatives, and greater reliance on structured peer assessment – the core architecture nonetheless appears transferable to a wider range of institutional contexts, including larger philology and applied-linguistics programmes beyond the specific course examined in this contribution.

CONCLUSIONS

The course design described in this contribution demonstrates that an English-medium Strategic Communication course for Master-level philology students can serve simultaneously as a vehicle for advanced professional-language development and as substantive disciplinary training in communication theory and practice, provided that methodology is deliberately designed around principles of authenticity, integration and learner agency rather than treated as an afterthought to content delivery. The six methodological strands examined – case-based and scenario learning, live crisis simulation, project-based campaign design with external clients, carefully bounded digital and AI-assisted tools, flipped and blended delivery, and structured reflective-portfolio assessment – together constitute a coherent and transferable pedagogical architecture grounded in both Ukrainian methodological scholarship and international research on content-integrated, task- and project-based, simulation-driven and digitally mediated language pedagogy.

The results obtained across several cohorts indicate that this architecture produces measurable gains in learners' command of professional register, in their willingness to take communicative risks under realistic pressure, and in their overall motivation and engagement, while also surfacing genuine challenges related to instructor resourcing, equity within group-based work, and the verifiability of bounded artificial-intelligence use. These findings, together with the practical recommendations summarised above, situate the present contribution within an ongoing, cross-national scholarly conversation on the reform of professionally oriented language education at postgraduate level, and offer a transferable model for colleagues in philology and applied-linguistics departments seeking to redesign similar content-rich, English-medium courses. Future research might usefully extend this work through controlled comparison with non-innovative course designs and through longitudinal tracking of graduates' subsequent professional communication performance.

SUMMARY

This contribution addresses the problem of designing innovative, professionally oriented methods and tools for teaching English-medium content courses to Master-level philology students, taking the discipline of Strategic Communication as a representative case. The study responds to the gap between traditional grammar- and translation-centred philological training and the labour-market demand for graduates capable of producing professional communication in English under authentic, time-pressured conditions. The authors describe a course architecture built around six interrelated methodological strands: case-based and scenario learning, live crisis-communication simulation, project-based campaign design with external organisational partners, digital and artificial-intelligence-assisted tools governed by an explicit use protocol, flipped and blended delivery, and structured reflective-portfolio assessment. The theoretical grounding of the proposed methodology combines Ukrainian scholarship on the methodology of teaching foreign languages for professional purposes with international research on content-and-language-integrated learning, task- and project-based instruction, genre analysis and crisis-communication theory. Assessment innovations include analytic rubrics that separate linguistic accuracy from strategic-communicative effectiveness and authentic evaluation by external client representatives. Data gathered through learner surveys, instructor observation and comparative analysis of student artefacts across several cohorts indicate marked gains in learners' command of professional register, in their willingness to take communicative risks under pressure, and in their motivation, while also revealing challenges related to resourcing, equity in group work, and the verifiability of bounded AI use. The findings demonstrate that a deliberately integrated, authentic and learner-centred methodology can simultaneously advance disciplinary, professional and advanced-language competence, and the contribution concludes with transferable recommendations for colleagues redesigning similar courses within philology curricula.

Bibliography

1. Тарнопольський О. Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти : навч. посіб. Київ : Фірма «ІНКОС», 2006. 248 с.
2. Ніколаєва С. Ю. (ред.) Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник. Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.
3. Бігич О. Б. Теорія і практика формування методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи : навч. посіб. Київ : Ленвіт, 2006. 200 с.

4. Бориско Н. В. Теоретичні основи створення навчально-методичних комплексів для мовної міжкультурної підготовки вчителів іноземних мов (концептуальна стаття) : монографія. Київ : Ленвіт, 2008. 184 с.
5. Родіонова І. Ф. Формування професійної комунікативної компетентності майбутніх філологів у процесі фахової підготовки : монографія. Київ : Ленвіт, 2015. 220 с.
6. Різун В. В. Теорія масової комунікації : підручник. Київ : Видавничий центр «Просвіта», 2008. 260 с.
7. Іванов В. Ф. Теорія журналістики в Україні: становлення й розвиток : монографія. Київ : Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2006. 261 с.
8. Зернецька О. В. Глобальна комунікація : монографія. Київ : Наукова думка, 2017. 351 с.
9. Квіт С. М. Масові комунікації : підручник. Київ : Києво-Могилянська академія, 2008. 206 с.
10. Городенко Л. М. Інтернет-комунікація: теоретичні та прикладні аспекти : монографія. Київ : Інститут журналістики, 2017. 304 с.
11. Coyle D., Hood P., Marsh D. Content and Language Integrated Learning. Cambridge : Cambridge University Press, 2010. 184 p.
12. Ellis R. Task-Based Language Teaching and Learning. Oxford : Oxford University Press, 2003. 387 p.
13. Nunan D. Task-Based Language Teaching. Cambridge : Cambridge University Press, 2004. 222 p.
14. Swales J. M. Genre Analysis: English in Academic and Research Settings. Cambridge : Cambridge University Press, 1990. 260 p.
15. Bhatia V. K. Analysing Genre: Language Use in Professional Settings. London : Longman, 1993. 264 p.
16. Hyland K. Disciplinary Discourses: Social Interactions in Academic Writing. Ann Arbor : University of Michigan Press, 2004. 192 p.
17. Coombs W. T. Ongoing Crisis Communication: Planning, Managing, and Responding. 5th ed. Thousand Oaks : SAGE Publications, 2019. 296 p.
18. Benoit W. L. Accounts, Excuses, and Apologies: Image Repair Theory and Research. 2nd ed. Albany : State University of New York Press, 2015. 304 p.
19. Grunig J. E. (ed.) Excellence in Public Relations and Communication Management. Hillsdale : Lawrence Erlbaum, 1992. 666 p.
20. Kent M. L., Taylor M. Building dialogic relationships through the World Wide Web. *Public Relations Review*. 1998. Vol. 24, No. 3. P. 321–334. DOI: 10.1016/S0363-8111(99)80143-X.

21. Thomas J. W. A Review of Research on Project-Based Learning. San Rafael : The Autodesk Foundation, 2000. 45 p.
22. Kolb D. A. Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. Englewood Cliffs : Prentice-Hall, 1984. 256 p.
23. Lave J., Wenger E. Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation. Cambridge : Cambridge University Press, 1991. 138 p.
24. Godwin-Jones R. Partnering with AI: Intelligent writing assistance and instructed language learning. *Language Learning & Technology*. 2022. Vol. 26, No. 2. P. 5–24. DOI: 10.64152/10125/73474.
25. Dörnyei Z. The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition. Mahwah : Lawrence Erlbaum, 2005. 270 p.

Information about the authors:

Perminova Vladyslava,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Foreign Philology,
Chernihiv Polytechnic National University
95, Shevchenka Street, Chernihiv, Ukraine

Shenderuk Olena,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Foreign Philology,
Chernihiv Polytechnic National University
95, Shevchenka Street, Chernihiv, Ukraine

Lytvyn Svitlana,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Foreign Philology,
Chernihiv Polytechnic National University
95, Shevchenka Street, Chernihiv, Ukraine

**FOSTERING SOCIAL AND EMOTIONAL LEARNING
SKILLS OF SENIOR HIGH SCHOOL STUDENTS
IN THE CONTEXT OF ENGLISH
EXTRACURRICULAR ACTIVITIES**

Podosynnikova Hanna, Kolomiets Veronika, Homolia Vlada
DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-712-3-2-14>

INTRODUCTION

To define the key competencies expected of school graduates, the legislative acts of Ukraine in the field of general secondary education identify a set of cross-cutting skills, including the ability to work in a team, to learn how to learn, to interact effectively with others, and to manage one's own emotions^{1, 2}. The Concept of the New Ukrainian School emphasizes the need to create a safe and comfortable educational environment that fosters not only the acquisition of knowledge but also the development of the social and emotional skills required to apply it in everyday life³.

The need to develop these key competencies has become more pressing under the strain of present-day challenges⁴. As a consequence of the COVID-19 pandemic and the full-scale war, blended and distance formats became widespread, limiting face-to-face interaction, hindering socialization, and adversely affecting performance: the PISA-2022 results indicate a decline in the reading, mathematical, and science literacy of Ukrainian teenagers⁵.

At the same time, the international Survey on Social and Emotional Skills conducted by the OECD, in which Ukraine participated for the first time in 2023, shows that social and emotional learning (SEL) is already broadly embedded

¹ Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII.

² Про повну загальну середню освіту : Закон України від 16.01.2020 р. № 463-IX.

³ Гриневич Л., Елькін О., Калашнікова С. та ін. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи / за заг. ред. М. Грищенка ; Міністерство освіти і науки України. Київ, 2016.

⁴ Artsymieieva D., Witt A. S., Gable Jr. T. E. et al. Insights into Remote Learning and Teaching : Teacher's Guide / ed. O. Shalenko. Electronic ed. Kyiv : Mlyn Media, 2024.

⁵ Результати міжнародного дослідження якості освіти PISA-2022 / Міністерство освіти і науки України. 2023.

in Ukrainian schooling: it is integrated into the teaching of all subjects for 93% of 15-year-old students (international average 83%), whereas only 11% of this cohort attend schools where SEL is taught as a separate subject (international average 38%)⁶. This awareness is reflected in the Professional Standard for Teachers (2024), which specifies the teacher's readiness to establish a safe, collaborative, and developmentally oriented educational environment, to incorporate social and emotional approaches into instruction, and to consciously regulate one's own emotional states⁷.

The development of emotional resilience, self-regulation, collaboration, and effective communication acquires particular significance in teaching English to senior high school students, who work under an intensified academic load while preparing for the national multi-subject test and for professional self-determination, which entails considerable emotional strain⁸. Under such conditions, extracurricular activities (EA) prove to be not an optional addition but a fundamental component of English language teaching (ELT) and learning: they reduce academic tension, develop soft skills, provide space for informal foreign-language communication, and allow acquired competencies to be applied in situations resembling real-world contexts⁹. Unlike the more structured environment of classroom instruction, EA in English provide senior high school students with greater autonomy to take initiative, experiment with communicative behavior, and develop leadership, collaboration, and emotional self-regulation skills.

This assumption is borne out by empirical evidence. The survey covered two age cohorts, 10- and 15-year-olds. According to the Ukrainian data, students of both cohorts who took part in extracurricular activities regularly showed better developed social and emotional skills; among 15-year-olds this was most closely associated with energy, sociability, responsibility, achievement motivation, and self-confidence. Participation, however, declines markedly with age: only 17% of Ukrainian 15-year-olds attended sports activities at least monthly, against an international average of 27%, and against 42% of Ukrainian 10-year-olds (international average 53%). Remote and blended formats compound the difficulty: 89% of Ukrainian teachers taught online in

⁶ Посилення соціально-емоційного навчання у світі: ключові результати Міжнародного дослідження соціально-емоційних навичок (ДоСЕН-2023) для України. Випуск 2 / Національний дослідницький центр – ГО «ЕдКемп Україна». 2025. URL: https://sqe.gov.ua/wp-content/uploads/2025/05/klyuchovi_rezultaty_dosen_ukrayina_12.05.2025.pdf

⁷ Професійний стандарт вчителя : затв. Міністерством освіти і науки України, 2024.

⁸ Швец Т. Старший шкільний вік як сенситивний період для розвитку соціально-особистісної компетентності. *Наукові праці Міжрегіональної академії управління персоналом. Педагогічні науки*. 2023. № 1(54). С. 43–50.

⁹ Murodova M. The role of outdoor extracurricular activities in advancing language learning. *American Journal of Education and Learning*. 2026. Vol. 4, № 1. P. 371–375.

the preceding year (international average 40%), and 76% of them found the development of persistence, sociability, and energy impeded¹⁰. The national report adds two findings of direct relevance: foreign language classes and volunteering are far more widespread forms of extracurricular activity among Ukrainian adolescents than among peers in other participating countries, which the authors attribute to the situation in the country, while teachers of 15-year-olds offer fewer opportunities to develop social and emotional skills than teachers of 10-year-olds¹¹.

Although the legislative framework has expanded opportunities for integrating SEL into school education, the systematic incorporation of SEL principles into EA at the senior high school level has yet to be supported by a coherent methodological framework and appropriate instructional resources for this group of learners.

The aim of this chapter is to examine the methodological potential of SEL for the organization of EA in the context of teaching English to senior high school students; to formulate the guiding principles of and identify the challenges associated with such activities; and to propose a practical classification of SEL-based extracurricular activities, illustrated with sample tasks.

1. Social and emotional learning in English language teaching in senior high school: conceptualization and content

Foreign scholarship examines SEL in the context of emotional intelligence, which D. Goleman defines as a set of mental abilities involved in recognizing and understanding one's own emotions and those of others¹². The common construct of the various structural models is the capacity to identify, understand, and manage emotions, while interpersonal abilities are regarded as their distinguishing feature¹³. Goleman's mixed model distinguishes five components: self-awareness, self-regulation, social skills, empathy, and motivation. Emotional skills are thus acquired abilities that can and should be cultivated, even though their innate starting level differs¹⁴.

¹⁰ Посилення соціально-емоційного навчання у світі: ключові результати Міжнародного дослідження соціально-емоційних навичок (ДоСЕН-2023) для України. Випуск 2 / Національний дослідницький центр – ГО «ЕдКемп Україна». 2025. URL: https://sqe.gov.ua/wp-content/uploads/2025/05/klyuchovi_rezultaty_dosen_ukrayina_12.05.2025.pdf

¹¹ Національний звіт за результатами міжнародного дослідження соціально-емоційних навичок (ДоСЕН) в Україні (2022–2024). Том 2. Освітнє середовище і СЕ-навички учнівства / Національний дослідницький центр – ГО «ЕдКемп Україна». 2025. URL: <https://drive.google.com/file/d/15NEwYhVLLvgGFozrM2itiRuMFxxYkF7k/view>

¹² Goleman D. Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ. New York : Random House Publishing Group, 2006.

¹³ Августюк М. Основні аспекти характеристики моделей емоційного інтелекту. *Вісник Львівського університету. Серія: Психологічні науки*. Львів, 2021. № 8. С. 3–9.

¹⁴ Goleman D. What Makes a Leader? *Harvard Business Review*. 1998. Vol. 76. P. 93–102.

J. Gottman and J. Declaire underscore the need to foster the emotional intelligence of schoolchildren in order to secure appropriate learning outcomes, and identify the factors that hinder or help a child to comprehend and manage their own emotions¹⁵.

In educational settings, SEL is construed as an approach treating learners' social and emotional needs as a precondition of academic attainment: it couples explicit teaching of self-awareness, self-management, and relationship skills with a supportive school environment, and is credited with improving behavior and reducing risk-taking¹⁶.

The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL), which promotes integrated SEL from preschool through high school, regards it as an indispensable dimension of education – the process through which young people and adults acquire and apply the knowledge, skills, and attitudes needed to form healthy identities, manage emotions, pursue personal and shared goals, show empathy, build relationships, and make responsible decisions.

According to CASEL, the principal goal of SEL is the formation of the key competencies known as the CASEL 5: self-awareness, self-management, relationship skills, responsible decision-making, and social awareness. It is attained through the interplay of the teacher with the classroom (SEL instruction and a conducive climate), the school administration (SEL culture, practices, and policies), families or caregivers (partnership), and local communities (coordinated educational opportunities)¹⁷.

The growing societal demand for SEL competencies is clearly reflected in Ukraine's educational policy and regulatory documents. Although a distinct social and emotional component is absent from the key competencies, elements of SEL run through the mandatory learning outcomes of virtually all educational domains and correlate with the European Union key competence “personal, social and learning to learn competence”¹⁸.

Emotional-ethical competence of a teacher is the capacity to be aware of one's own feelings and needs and of the emotional states of others, to regulate one's emotional states, to interact constructively and safely, and to appreciate the interdependence of people in a globalized world;

¹⁵ Готтман Д., Деклер Д. Емоційний інтелект у дитини. Харків : Vivat, 2022. 288 с.

¹⁶ Social-Emotional Learning. *ScienceDirect Topics*. URL: <https://www.sciencedirect.com/topics/psychology/social-emotional-learning>

¹⁷ Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. SEL: What are the core competence areas and where are they promoted?

¹⁸ Ніколаєва С. Ю. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти 2020: вплив на навчання іноземних мов і культур в Україні. *Іноземні мови*. 2024. № 2. С. 3–14.

it comprises knowledge about empathy, the ability to understand another person's emotions, to manage stress, and to stabilize one's emotional condition¹⁹.

These requirements are reinforced by the State Standard of Profile Secondary Education, approved in 2024 and applicable from 1 September 2027, which lists among the mandatory outcomes: respect for others and tolerance; the ability to cooperate constructively, to empathize, to cope with stress, and to act in conflict situations; a caring attitude to personal and social health, awareness of one's own feelings, and attention to one's inner needs; a healthy lifestyle; an understanding of the rules of conduct commonly accepted in different communities and grounded in shared moral values; and the capacity to act amid uncertainty and multitasking²⁰.

The integration of SEL into schooling enhances emotional resilience and cultivates a favorable disposition towards learning²¹. In an analytical review, J. Chen points out that SEL raises the effectiveness of instruction and academic achievement, increases the interest and motivation of English language learners, and helps to relieve anxiety and psychological tension²².

Examining the integration of SEL into ELT, L. J. P. Herrera and colleagues argue that, in a technologically enriched learning environment, the systematic implementation of SEL is essential for sustaining students' motivation and promoting their social and emotional well-being²³. The authors maintain that SEL contributes to learners' holistic development, fosters a positive classroom climate, and enhances their social and emotional competencies²⁴. Their findings further indicate that the emotional well-being of both teachers and students plays a pivotal role in shaping engagement, motivation, and the overall effectiveness of the educational process²⁵.

¹⁹ Головіна О. Нова українська школа. Професійний стандарт вчителя. Лілія Гриневич про його важливість і необхідність. 2020.

²⁰ Державний стандарт профільної середньої освіти : затв. постановою Кабінету Міністрів України від 25.07.2024 р. № 851. *Офіційний вісник України*. 2024. № 71. Ст. 4249. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/851-2024-п>

²¹ Breiseth L. SEL for English Language Learners: What Educators Need to Know. National Education Association, 2024.

²² Chen Zh. The impact of social emotional learning in TESOL: a narrative literature review. *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media*. 2023. Vol. 28, № 1. P. 230–233.

²³ Pentón Herrera L. J., Hussain Y. Language teachers in the digital era: addressing emotional and pedagogical challenges in technology-enhanced learning environments. *Multidisciplinary Journal for Education, Social and Technological Sciences (MUSE)*. 2026. Vol. 13, № 1.

²⁴ Pentón Herrera L. J., Darragh J. J. Social-Emotional Learning in English Language Teaching. *Ann Arbor : University of Michigan Press*, 2024. 110 p.

²⁵ Pentón Herrera L. J., Hussain Y. Language teachers in the digital era: addressing emotional and pedagogical challenges in technology-enhanced learning environments. *Multidisciplinary Journal for Education, Social and Technological Sciences (MUSE)*. 2026. Vol. 13, № 1.

The findings of N. Ye. Dmitrenko, V. V. Panchenko, O. V. Hladka, I. V. Shkola, and A. I. Devdiuk indicate that SEL techniques employed in formative assessment support not only academic progress but also a deeper and more meaningful engagement with the English language, creating a positive and productive learning environment oriented towards the development of essential communicative skills²⁶.

I. Shkola and B. Saliuk show that storytelling, including its digital form, develops learners' twenty-first-century skills – among them emotional intelligence, communication, creativity, and critical thinking. Multimedia narration sparks empathy, since learners relate to characters personally, while digital storytelling heightens interest and eases the anxiety of speaking the target language²⁷.

H. I. Podosynnikova and H. Netsmekha have substantiated the methodological potential of SEL in English extracurricular activities and proposed a classification of SEL tools – didactic-methodological and didactic-psychological – for such work in the 5th–6th grades under blended learning conditions, which the present chapter extends to the senior stage of profile school²⁸.

Therefore, SEL in profile schools should be consolidated as one of the defining principles of organizing EA rather than relegated to a peripheral or situational component.

At the same time, teachers often feel ill-prepared to apply it and regard specialized knowledge, methodological recommendations, and instructional materials as necessary in order to practice SEL effectively²⁹. The Ukrainian data bear this out: 19% of teachers of 15-year-olds had no training in implementing SEL in the classroom, and 34% no opportunity to acquire the skills for its regular monitoring³⁰.

²⁶ Дмитренко Н. Є., Панченко В. В., Гладка О. В., Школа І. В., Девдюк А. І. Вплив соціально-емоційного навчання на результати формувального оцінювання майбутніх учителів англійської мови. *Інноваційна педагогіка*. 2024. Вип. 72. С. 53–59. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/72.10>

²⁷ Shkola I., Saliuk B. Digital Storytelling for Engaged EFL Learning // Цифрові технології навчання англійської мови як іноземної/другої мови : колективна монографія / за заг. ред. І. Школи, Б. Салюк. Житомир : Євро-Волинь, 2024. С. 22–42.

²⁸ Подосиннікова Г. І., Нецмеха Г. Методичний потенціал соціально-емоційного навчання в організації позакласної роботи з англійської мови школярів 5–6 класів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2024. № 5 (139). С. 27–42. DOI: <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2024.05/027-042>

²⁹ Pentón Herrera L. J., Martínez-Alba G. Social-Emotional Learning in the English Language Classroom: Fostering Growth, Self-Care, and Independence. Alexandria : TESOL Press, 2021.

³⁰ Національний звіт за результатами міжнародного дослідження соціально-емоційних навичок (ДоСЕН) в Україні (2022–2024). Том 2. Освітнє середовище і СЕ-навички учнівства / Національний дослідницький центр – ГО «ЕдКемп Україна». 2025. URL: <https://drive.google.com/file/d/1SEwYhVLLvgGFozrM2itRuMFxxYkF7k/view>

S. Mutsvara identifies the challenges teachers face in applying SEL in their curriculum, pointing out that they must balance learners' academic achievement against the regulation of their social and emotional well-being³¹.

To determine the directions for applying SEL in EA with senior high school students, we turn to the skill of constructive emotion management. The State Standard of Profile Secondary Education lists it among the cross-cutting skills underpinning all key competencies and defines it as the ability to recognize one's own emotions and those of others, to perceive emotions without judgement, to respond adequately to conflict situations, and to understand how emotions may assist or hinder activity, directing oneself towards inner balance, constructive communication, concentration, and productive work³². Its detailed descriptors, which we take as the basis of the present analysis, are set out in the State Standard of Basic Secondary Education³³ (see Table 1).

Table 1

**Skills of constructive emotion management in students
of general secondary education institutions**

Skill	Description
Recognizes and understands emotions.	Describes a wide range of different emotions.
	Discusses the causes of various emotions.
	Identifies behavioral strategies for difficult situations.
	Understands how one's own character weaknesses give rise to certain emotions.
Manages one's own emotions.	Responds appropriately to praise, failure, and criticism.
	Copes with stress by using appropriate strategies.
	Manages emotions through reappraisal and situational modification.
	Discusses one's own emotions primarily with friends and selects the most suitable behavioral strategies.
Senses the emotional states of others and builds relationships.	Demonstrates an understanding of other people's viewpoints and feelings.
	Expresses differing opinions respectfully.
	Negotiates constructively in the event of conflict.
	Maintains relationships and a sense of belonging.

Source: compiled from the State Standard of Basic Secondary Education (2020).

³¹ Mutsvara S. SEL Concept: A discursive review on texts describing social and emotional learning skills. *Academia Letters*. 2021. Article 1287. DOI: <https://doi.org/10.20935/AL1287>

³² Державний стандарт профільної середньої освіти : затв. постановою Кабінету Міністрів України від 25.07.2024 р. № 851. *Офіційний вісник України*. 2024. № 71. Ст. 4249. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/851-2024-п>

³³ Державний стандарт базової середньої освіти : затв. постановою Кабінету Міністрів України від 30.09.2020 р. № 898.

Fostering these skills in the course of EA, in correlation with the components of emotional intelligence proposed by D. Goleman³⁴, influences both the emotional sphere of the student and learning outcomes: the more developed the components of emotional intelligence, the more effective the learning activity.

2. The Aim, Content, and Forms of Organizing Extracurricular Activities in English Language Teaching in Senior High School

The term designating the object of this study is not unified: research employs extracurricular activities, after-school activities, optional activities, club activities, and supplementary education, each with its own tradition and semantic scope. We opt for the term “extracurricular activities”, since this form of organizing the educational process is firmly entrenched in the Ukrainian context – in regulatory documentation and institutional practice alike.

In Ukraine, EA are viewed as an integral part of the instructional and educational process – a system of activities heterogeneous in content, purpose, and methodology, lying beyond the compulsory curricula³⁵. I. P. Zadorozhna observes that humanistic pedagogy calls for language teaching formats that develop, beyond the timetabled classroom, the competencies, cognitive abilities, and psychological qualities underpinning personal development and intercultural communication³⁶.

In the British and American tradition, “extracurricular activity” denotes voluntary engagement beyond the mandatory curriculum: sanctioned by the institution, without grading or credit; typical forms are athletic teams, creative and scholarly clubs, student government, and volunteer and cultural initiatives. It distinguishes extracurricular from co-curricular activities: the former are voluntary and extraneous to the syllabus, the latter tied to the academic program³⁷. Contemporary scholarship regards the integration of EA into ELT as a significant avenue for enhancing language education, since EA create conditions for authentic communication, foster learner autonomy, and broaden intercultural experience³⁸. EA are held to be oriented towards the

³⁴ Goleman D. *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. New York : Random House Publishing Group, 2006.

³⁵ Ніколаєва С. Ю. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних ун-тів / О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін. ; за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2013. С. 513.

³⁶ Zadorozhna I., Datskiv O., Levchyk N. Development of pre-service foreign languages teachers' emotional intelligence by means of reflection. *Advanced Education*. 2018. № 10. P. 62–68.

³⁷ Bartkus K. R., Nemelka B., Nemelka M., Gardner P. Clarifying the meaning of extracurricular activity: a literature review of definitions. *American Journal of Business Education*. 2012. Vol. 5, № 6. P. 693–704.

³⁸ Tran D. Extracurricular activities in English language teaching as a pathway to Sustainable Development Goal 4 in higher education. *Journal of Knowledge Learning and Science Technology*. 2026. Vol. 5, № 1. P. 32–45.

fullest development of learner potential and towards independence and personal well-being³⁹.

In this study, EA are conceptualized as a system of educational and developmental activities diverse in content, format, and methodology. Implemented beyond the compulsory curriculum and class schedule, they are organized and supported by the institution to stimulate cognitive interest, expand subject knowledge and foreign language communicative competence, foster holistic development, and cultivate a socially and emotionally supportive environment. Learner autonomy – the ability to determine independently the objectives of one's own learning and to decide on the forms of one's participation – is accordingly treated as one of the defining outcomes of EA.

Scholars of the Kyiv school of foreign language teaching methodology, led by Professors S. Yu. Nikolaieva and V. V. Chernysh, define the principal aims of EA as stimulating interest in the subject, enhancing foreign language communicative competence, and fostering holistic personal development⁴⁰. EA foster active rather than passive engagement, promote academic autonomy, and cultivate motivation and responsibility. One of their primary tasks is therefore to create conditions that help learners overcome the psychological barriers to self-expression in English⁴¹ – a premise weighty for SEL, since communicative competence proves inseparable from emotional self-regulation.

H. Simbolon, S. Tampubolon, and A. Pasaribu reveal the didactic potential of EA in the English Club format: involvement substantially raises productive speech skills (writing and speaking) and fosters academic activity, motivation, and communicative confidence⁴². An analogous effect is observed in digitally mediated formats: with virtual excursions using augmented reality, learners' independent activity and the emotional impression of the object studied improve assimilation and retention, while work on a shared project cultivates team interaction and communicative flexibility⁴³.

Recent research indicates that, for senior high school students of profile schools, well-designed EA foster the development of reflective skills,

³⁹ Kardiansyah M. Y., Qodriani L. U. English extracurricular and its role to improve students' English speaking ability. *Retorika: Jurnal Ilmu Bahasa*. 2018. Vol. 4, № 1. P. 60–69.

⁴⁰ Николаєва С. Ю. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних ун-тів / О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін. ; за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2013.

⁴¹ Nikolaieva S. Yu., Shevelko K. O., Fabrychna Y. H. ICT-supported extra-curricular activities for university students majoring in translation studies. *Information Technologies and Learning Tools*. 2020. Vol. 77, № 3. P. 175–184.

⁴² Simbolon H., Tampubolon S., Pasaribu A. The effect of taking English club extracurricular activity on student's writing and speaking ability. *IDEAS: Journal on English Language Teaching and Learning, Linguistics and Literature*. 2023. Vol. 11, № 1. P. 616–629.

⁴³ Tarasenko R., Amelina S., Kazhan Y., Bondarenko O. The use of AR elements in the study of foreign languages at the university. *CEUR Workshop Proceedings*. 2020. Vol. 2731. P. 129–142.

communicative flexibility, emotional resilience, and the ability to apply social and emotional strategies in authentic foreign language communicative situations⁴⁴.

Empirical data on the impact of EA on foreign-language performance are, however, inconsistent. Participation in EA (debates, drama clubs, interest societies, volunteer initiatives) contributes to soft skills and reduces stress, thereby supporting motivation and psychological well-being. An observational study of an English club at the tertiary level recorded that its members consistently exceeded the average speaking scores of their classes throughout two academic semesters, the authors attributing this to three factors that support second-language acquisition within EA: motivation, the formal organization of the learning process, and the language environment⁴⁵. At the same time, no direct, statistically significant link has been detected between such activity and academic achievement in English, a finding attributed to the influence of individual factors⁴⁶.

E. M. Radha and W. I. Ali revealed a significant disproportion between receptive forms of EA (videos, reading, mobile applications) and productive, socially interactive ones (debates and conferences in English, communication with native speakers), the latter proving least sought-after among the 22 activity types studied⁴⁷.

These data correlate with an exploratory study of university students: only about a third were involved in EA at all, while the overwhelming majority of those involved reported a positive effect on their English – particularly pronunciation and vocabulary – and described such activities as a low-stress environment for authentic interaction⁴⁸.

Thus, effectively designed EA function not only as a means of enhancing senior high school students' English communicative competence but also as a pedagogical tool for cultivating a socially and emotionally supportive environment – particularly important amid increasing academic demands

⁴⁴ Nikolaieva S. Yu., Shevelko K. O., Fabrychna Y. H. ICT-supported extra-curricular activities for university students majoring in translation studies. *Information Technologies and Learning Tools*. 2020. Vol. 77, № 3. P. 175–184.

⁴⁵ Kardiansyah M. Y., Qodriani L. U. English extracurricular and its role to improve students' English speaking ability. *Retorika: Jurnal Ilmu Bahasa*. 2018. Vol. 4, № 1. P. 60–69.

⁴⁶ Shuchi B., Ferdous J., Hasan F. The impact of extracurricular activities on learner's achievement in EFL: a study at Daffodil International University. *Open Journal of Educational Research*. 2024. Vol. 4, № 6. P. 310–322.

⁴⁷ Radha E. M., Ali W. I. Perspectives of Kurdish EFL university students' towards the importance and participation in English language extracurricular activities. *Journal of Language Studies*. 2024. Vol. 8, № 10. P. 150–166.

⁴⁸ Salah M., Houichi N. The impact of English extracurricular activities on pre-service teachers at the Higher Institute of Social Sciences and Education of Gafsa. *Studies in Applied Linguistics & TESOL*. 2023. Vol. 23, № 2. P. 11–17.

and preparation for future educational and professional trajectories. On the other hand, SEL-related EA do not automatically lead to improved learning outcomes in ELT; rather, they require the deliberate integration of social and emotional components into their methodological design.

3. Incorporating Social and Emotional Learning into Extracurricular Activity in English at Profile Schools: Principles, Challenges, and Tools

3.1. Principles of implementing social and emotional learning in English extracurricular activities

Drawing on the theoretical underpinnings of SEL and the nature of EA in profile school education, the following principles can be identified.

1. Prioritizing social and emotional competence as a component of student success. Social and emotional development is viewed not as an auxiliary element of schooling but as a fundamental component shaping academic outcomes and long-term professional trajectories. In EA it is realized by systematically embedding tasks that foster the five core SEL competencies in every format – clubs, competitions, and project work⁴⁹.

2. Differentiation and recognition of individual learning styles. Uniform formats give way to differentiated approaches that acknowledge learners' stated preferences, for instance along the VARK dimensions (visual, auditory, read/write, kinesthetic). The empirical evidence for matching instruction to learning styles is contested, so such preferences are treated here not as a prescription but as one way of varying tasks in complexity and mode of engagement – alternative poetic texts for a pronunciation competition, several participation formats in a play – so learners use their preferred styles and recognize their strengths^{50, 51}.

3. Fostering self-awareness through the organization of the learning environment. Teachers should take into account students' preferences as to the mode of participation (individual or collaborative), the pace of learning, the level of stimulation, the spatial organization of activities, and the preferred

⁴⁹ Pentón Herrera L. J., Martínez-Alba G., Paradowski M. B. Introducing teaching for a better world: cultivating social-emotional learning in English language pedagogy. *Teaching for a Better World: Cultivating Social-Emotional Learning in English Language Pedagogy* / eds. L. J. Pentón Herrera, G. Martínez-Alba, M. B. Paradowski. Ann Arbor : University of Michigan Press, 2026. P. 1–14.

⁵⁰ Radha E. M., Ali W. I. Perspectives of Kurdish EFL university students' towards the importance and participation in English language extracurricular activities. *Journal of Language Studies*. 2024. Vol. 8, № 10. P. 150–166.

⁵¹ Sun H., Cheng Q., Green C. Extra-curricular activities and children's bilingual language learning in Singapore. *Education Sciences*. 2026. Vol. 16, № 4. Art. 643.

role (leading or supporting); this promotes the ability to recognize and regulate one's own emotional states and strengthens self-confidence^{52, 53}.

4. Fostering social awareness and emotional intelligence through foreign-language content. EA cultivate the capacity to read social signals, empathize with others' experiences, and foresee interpersonal conflicts – through scenario-based activities, analysis of literary characters' emotional states, and discussions of authentic life situations⁵⁴.

5. Reflection in the learning process. Sustainable development of social and emotional skills depends on regular reflective components – learner surveys, self-evaluation, collaborative reflection – which promote a growth mindset and strengthen empathy.

6. Collaboration and the formation of a supportive learning community. Project work, pair and group assignments, and joint preparation of events foster relationship skills, tolerance, and the capacity for cooperation – especially in diverse groups, where deliberate pedagogical support is needed^{55, 56}.

7. Employing digital technologies to enhance social interaction. Telecollaborative projects, videoconferencing, and virtual exchanges with peers from other schools and countries build a sense of belonging to the global community, strengthen digital communication competence, and create authentic opportunities for foreign-language use⁵⁷.

8. Individualization of extracurricular English teaching and learning. The integration of SEL presupposes differentiated (surplus) tasks suited to the activity and the cohort. Engagement grows with meaningful choice of form and content, participation in organizational decisions, and recognition of learners' strengths: students feel safer when participation is voluntary and their initiatives are valued⁵⁸.

⁵² Швець Т. Старший шкільний вік як сенситивний період для розвитку соціально-особистісної компетентності. *Наукові праці Міжрегіональної академії управління персоналом. Педагогічні науки*. 2023. № 1(54). С. 43–50.

⁵³ Murodova M. The role of outdoor extracurricular activities in advancing language learning. *American Journal of Education and Learning*. 2026. Vol. 4, № 1. P. 371–375.

⁵⁴ Salah M., Houichi N. The impact of English extracurricular activities on pre-service teachers at the Higher Institute of Social Sciences and Education of Gafsa. *Studies in Applied Linguistics & TESOL*. 2023. Vol. 23, № 2. P. 11–17.

⁵⁵ Radha E. M., Ali W. I. Perspectives of Kurdish EFL university students' towards the importance and participation in English language extracurricular activities. *Journal of Language Studies*. 2024. Vol. 8, № 10. P. 150–166.

⁵⁶ Albayrak H., Şener T. The relationship between participation in extracurricular activities and motivation of foreign language learning. *International Journal of Psychology and Educational Studies*. 2021. Vol. 8, № 2. P. 122–132.

⁵⁷ Nguyen Thi Thuy Dung. Implementing extracurricular activities in English teaching enhance to communication skills for students at Tan Trao University. *European Journal of Contemporary Education and E-Learning*. 2024. Vol. 2, № 3. P. 196–207.

⁵⁸ Gochitashvili K. Creating a safe and stress-free environment when using extracurricular activities in second language teaching. *International Journal of Multilingual Education*. 2023. № 22. P. 132–146.

9. Adaptability to the educational environment. Given the prevalence of blended learning, the approach should remain adaptable enough to ensure pedagogical continuity irrespective of the modality: EA should retain their value face to face, online, and in hybrid formats.

3.2. Challenges of fostering social and emotional learning skills of senior high school students in the context of English extracurricular activities

The research literature and educational practice reveal a number of challenges accompanying SEL-oriented EA at the senior stage.

Organizational and methodological challenges include: defining themes, objectives, and outcomes that reflect SEL principles; a lack of authentic situations in which learners assume different roles while addressing social and emotional problems in English; too few collaborative problem-solving tasks; limited linguistic scaffolding (lexis, functional expressions, glossaries); insufficient variety of formats and interaction patterns; assessment that captures neither the process nor the social and emotional outcomes; difficulty in creating environments conducive to dialogue and psychologically safe communication; and poorly organized feedback.

Psychological challenges include: unwillingness to engage or to take responsibility for collaborative learning; underdeveloped critical thinking; limited readiness for authentic rather than superficial communication; inadequate empathy, tolerance, and supportive strategies for managing tension; a lack of group collaboration and of a supportive climate; fear of public performance; difficulty in maintaining focus under the conditions of martial law; insufficient motivation; and limited reflective ability.

Communicative and language-production challenges fall into two groups. The general communicative ones concern integrating intercultural communication into extracurricular interaction, enacting contextually appropriate verbal and non-verbal behavior, managing interaction in the target language, and anticipating the impact of utterances. The language-production ones comprise grammatical difficulties (morphological and syntactic norms, word order, articles, tense-aspect forms), lexical ones (limited productive vocabulary, first-language transfer, few synonyms, idioms, collocations), discourse ones (inability to produce coherent, logically structured, stylistically appropriate discourse), and sociocultural ones (paralinguistic resources, sociopragmatic conventions, cultural realities).

Organizational and technological challenges include: 1) ensuring continuous access to reliable Internet connectivity and contemporary software; 2) inadequate digital literacy; 3) technological limitations (low-bandwidth

connections, insufficient access to devices) that constrain the use of multimedia resources, collaborative online environments, and interactive platforms; 4) insufficient media literacy, which reduces learners' capacity to contribute to the planning and delivery of digitally supported activities.

3.3. A methodological classification of social and emotional learning technologies and tools in the context of English extracurricular activities of senior high school students

The integration of SEL into English extracurricular activities is achieved through appropriate SEL tools. To systematize their use, we propose a working classification in which the tools are divided into didactic-methodological and didactic-psychological ones⁵⁹. Within the first group three functional subtypes may be distinguished – content-based, interaction-based, and production- and reflection-oriented tools (see Table 2). Both groups can be implemented face to face, online, and in blended learning environments.

Table 2

Tools of incorporating sel into english extracurricular activities of senior high school students

Group of tools	Tools	Core SEL competencies developed
Didactic-methodological: content-based	<i>Content-based tools</i> audio and video materials (songs, poetry, interviews, news, podcasts); the Film Club technology; authentic and semi-authentic literary texts; storytelling, traditional and digital	self-awareness; social awareness – recognizing emotions in oneself and others, taking another's perspective
Didactic-methodological: interaction-based	<i>Interaction-based tools</i> role-playing and drama; digital gamified platforms (Kahoot!, Wordwall, LearningApps, Quizlet); project-based activities; thematic case studies and WebQuests; problem-based situations	relationship skills; responsible decision-making – cooperation, negotiation, conflict resolution
Didactic-methodological: production and reflection	<i>Production- and reflection-oriented tools</i> emotion-focused discussions; expansion of emotion-related vocabulary; ICT-mediated interactive activities (blogs, Padlet, Miro); creative writing; reflective activities; critical thinking tasks; alternative assessment (portfolios); involvement of parents and experts	self-management; self-awareness; responsible decision-making – expressing emotions in English, self-evaluation

⁵⁹ Подосиннікова Г. І., Нецмеха Г. Методичний потенціал соціально-емоційного навчання в організації позакласної роботи з англійської мови школярів 5–6 класів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2024. № 5 (139). С. 27–42.

Continued table 2

Group of tools	Tools	Core SEL competencies developed
Didactic-psychological	exercises for the types of individualization after S. Yu. Nikolaieva; activities building a cooperative environment (Classroom Regulations); activities maintaining the emotional climate (My Wishes, Give Me a Compliment); relaxation exercises	self-management; relationship skills – emotional self-regulation, psychological safety, sense of belonging

3.3.1. Didactic-methodological tools of social and emotional learning

The didactic-methodological tools encompass the exercises, materials, techniques, and modes of activity that foster SEL skills in English extracurricular activities with senior high school students:

- audio and video materials, which facilitate students' emotional engagement: authentic English-language songs, poetry, interviews, and news items, followed by an analysis of their content and a discussion of one's own emotions in English. Effective resources include YouTube and podcast platforms such as LearnEnglish Podcasts, Science Friday, This American Life, Breaking News English, and TedEd (*Watch the video and put the steps of the process in the right order; Listen and mark the sentences as true or false*);

Watch Lisa Bu's TED talk "How books can open your mind" (TED2013, ted.com). Answer the two questions, then complete the sentences. More than one word may fit – explain why.

- 1) Which word(s) describe how Lisa Bu felt when she realised she was too old to train as a Chinese opera singer?
- 2) Which word(s) describe how she felt once she began looking for a new dream in books?

Words: disappointed, powerless, hopeful, curious, comforted, empowered

Complete the sentences:

When her dream ended, she felt ... because ... After she turned to books, she felt ... because ...



- the interactive technology *Film Club*, developed by H. I. Podosynnikova^{60, 61}, which serves as an effective vehicle for integrating SEL into extracurricular work by means of authentic English-language films;

⁶⁰ Подосиннікова Г. І., Кривошия К. С. Технологія інтерактивного навчання «кіноклуб» у підготовці майбутніх учителів англійської мови. *Іноземні мови*. 2022. № 2. С. 32–46.

⁶¹ Podosynnikova H. I. Interactive Film Club Method and Digital Storytelling // Цифрові технології навчання англійської мови як іноземної/другої мови : колективна монографія / Н. Антоненко, Т. Коноваленко, Т. Король та ін. ; за заг. ред. І. Школи, Б. Салюк. Житомир : Євро-Волинь, 2024. С. 75–115.

- authentic and semi-authentic literary texts, which ensure the formation of students' emotional-content response and promote the development of empathy and of a values-based attitude towards the material read⁶²;
- storytelling (both traditional and digital), which develops the ability to become aware of one's own emotions, to comprehend the feelings of others, and to cultivate social awareness through the analysis of various viewpoints and life circumstances^{63, 64, 65};

Think of a real memory with a friend. Draw or describe each panel, then write one sentence under each from your friend's point of view, using "I felt...". Read them aloud to a partner.



- role-playing and drama-based activities, which foster collaboration, mutual support, empathy, and conflict resolution while enhancing communicative competence^{66, 67};

Choose roles: **candidate, interviewer, observer.**

Candidate picks a job: graphic designer, tour guide, IT support, or café manager.

Interviewer asks: "Tell me about yourself", "Why do you want this job?", "Describe a time you worked in a team.", "I see a gap in your experience. Why should I trust you with this role?"

Candidate answers naturally and stays calm on the last question.

Observer notes one strong moment from the candidate and one way the interviewer could have been kinder.

Switch roles until everyone has been the candidate. Then discuss as a group:

How did it feel to be questioned like that?

What's a respectful way to challenge someone?



⁶² Коробова Ю. В., Подосиннікова Г. І. Читання та аналіз коротких оповідань: фокус на соціально-емоційному навчанні : посіб. з аналіт. та критич. читання для майбутніх учителів англ. мови. Суми : ФОП Цьома С. П., 2024.

⁶³ Podosynnikova H. I. Interactive Film Club Method and Digital Storytelling // Цифрові технології навчання англійської мови як іноземної/другої мови : колективна монографія / Н. Антоненко, Т. Коноваленко, Т. Король та ін. ; за заг. ред. І. Школи, Б. Салюк. Житомир : Євро-Волинь, 2024. С. 75–115.

⁶⁴ Yaburova H. Teaching speaking to primary pupils at lessons of English through building social and emotional learning (SEL) skills. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. 2023. № 19. Р. 133–142.

⁶⁵ Shkola I., Saliuk B. Digital Storytelling for Engaged EFL Learning // Цифрові технології навчання англійської мови як іноземної/другої мови : колективна монографія / за заг. ред. І. Школи, Б. Салюк. Житомир : Євро-Волинь, 2024. С. 22–42.

⁶⁶ Подосиннікова Г. І., Бохоня Т. М. Використання ситуацій із кіноперсонажами у формуванні лексичної компетентності майбутніх учителів англійської мови. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2019. № 4 (88). С. 72–92.

⁶⁷ Salah M., Houichi N. The impact of English extracurricular activities on pre-service teachers at the Higher Institute of Social Sciences and Education of Gafsa. *Studies in Applied Linguistics & TESOL*. 2023. Vol. 23, № 2. P. 11–17.

- digital gamified learning platforms (Kahoot!, Wordwall, LearningApps, Quizlet), which constitute an important means of implementing gamification and interactive approaches within blended learning^{68, 69, 70};
- project-based activities in pairs, small groups, or whole-class settings, which develop collaboration, communication, and socialization and can be supported by digital tools (Andy English Chat, Character AI, ChatGPT). An illustrative task: Choose one of the following characters (Elon Musk, Harry Potter, Napoleon Bonaparte, Albert Einstein, William Shakespeare, Stephen Hawking), construct a sentence using an if-clause, formulate five questions you would like to ask the selected character, and engage in a dialogue with the chatbot⁷¹;

In groups, think of stereotypes about people in your country.

Step 1: Before writing, discuss: how would it feel to be judged by one of these stereotypes? Choose one and briefly describe the situation from that person's point of view.

Step 2: Write a short article for an international student magazine, explaining where the stereotype comes from and why it may be unfair or only partly true. Illustrate it with pictures.

Step 3: Before presenting, discuss in your group: what was the most challenging part of this task? What did you learn about tolerance and empathy while working on it?



- alternative assessment approaches, especially learner portfolios, which allow the systematic monitoring of academic performance alongside the development of social and emotional competencies;
- emotion-focused discussions and the expansion of emotion-related and socially related vocabulary, which enrich the lexical repertoire, develop the capacity to express personal emotions in English, and prompt learners to produce original utterances and narratives activating the new lexis in context⁷²;
- thematic case studies, WebQuests, and critical thinking tasks based on video materials and digital tools, which foster collaborative problem-solving,

⁶⁸ Подосиннікова Г. І., Глазунова Т. Формування англомовної лексичної компетентності з використанням ігрової навчальної платформи «Kahoot!» у учнів 3–4 класів закладів загальної середньої освіти. *Іноземні мови*. 2024. № 3. С. 31–41.

⁶⁹ Подосиннікова Г. І., Кривошия К. С. Технологія інтерактивного навчання «кіноклуб» у підготовці майбутніх учителів англійської мови. *Іноземні мови*. 2022. № 2. С. 32–46.

⁷⁰ Podosynnikova H. I. Interactive Film Club Method and Digital Storytelling // Цифрові технології навчання англійської мови як іноземної/другої мови : колективна монографія / Н. Антоненко, Т. Коноваленко, Т. Король та ін. ; за заг. ред. І. Школи, Б. Салюк. Житомир : Євро-Волинь, 2024. С. 75–115.

⁷¹ Ябурова Г. Адаптація програми соціально-емоційного та етичного навчання до викладання англійської мови в початковій школі. *Слобожанський науковий вісник. Серія: Філологія*. 2023. № 3. С. 162–165.

⁷² Ябурова Г. Адаптація програми соціально-емоційного та етичного навчання до викладання англійської мови в початковій школі. *Слобожанський науковий вісник. Серія: Філологія*. 2023. № 3. С. 162–165.

the analysis of how emotions affect behavior, and the evaluation of diverse perspectives;

- problem-based situations requiring learners to find solutions independently – for instance, empathic analogy, in which they assume the perspective of an object or character, experience its challenges, and jointly seek solutions;

Choose one object to become: a school bag, library book, locker, or PE kit. In role, using "I", write 3–4 sentences answering:

What's your daily life like at school? What problem do you face, and how does it feel? What would make things easier for you?

Example: "I am a school bag. Every Friday my owner forgets me under the desk. I feel invisible until Monday."

Then switch to problem-solver mode. Discuss as a group:

What's really causing this? Propose one realistic solution. Who needs to be involved (students, teachers, parents)?

Prepare a 2–3 sentence pitch as if presenting to the principal.

Share your object's "complaint" and your solution with another group – and listen to theirs.



- creative writing and other ICT-mediated activities using blogs, social media, email, and collaborative environments (Padlet, Miro): learners write, for instance, a kindness letter or an email to a classmate on topics such as Help and Support, Ask for Help, Trust and Respect, Share and Care, Be Polite, and Listen to Each Other, which fosters empathy and respectful communication⁷³;

Use the plan to write about a time someone helped you, or you helped someone. Write it as an email to a classmate:

Introduction – Set the scene: where, who, what situation.

Main body – Events in order, building to the climax.

Conclusion – End with feelings: how did it feel to give or receive help?

Rewrite your conclusion as a short message to the person in your story, starting with "I don't think I ever told you this, but..."

Portfolio note: One emotion word describing how writing this felt, and one thing you'd do differently next time.



- reflective activities involving systematic evaluation of one's accomplishments, difficulties, and emotional experiences after project or creative tasks, which fosters self-awareness and self-regulated learning;

- the involvement of other stakeholders: parents through home-based materials, consultations, and joint discussion of learners' social and emotional

⁷³ Подосиннікова Г. І., Строганов І. О. Формування компетентності старшокласників у англомовному писемному мовленні з використанням блогів на засадах інтерактивного навчання. *Іноземні мови*. 2023. № 1. С. 3–18.

development; experts through workshops, training sessions, and interactive English-language programs⁷⁴.

3.3.2. Didactic-psychological tools of social and emotional learning

The didactic-psychological tools of incorporating SEL into EA of senior high school students include:

- the systematic use of exercises for the different types of individualization in foreign-language learning (regulatory, developmental, motivational, formative), taking account of learners' psychological characteristics after S. Yu. Nikolaieva⁷⁵;
- activities establishing an environment grounded in cooperation, peer support, respect, and tolerance – for example, the joint formulation of classroom interaction guidelines (Classroom Regulations)⁷⁶: “Don't speak all at once”, “Don't answer all together. One at a time”, “Listen carefully”, “Behave yourselves, please”, “Do pay attention”, “Be quiet, please”, “Get on with your work”;

interactive activities that maintain a positive emotional climate: *My Wishes* – practicing supportive expressions such as *I wish you every success, The best of luck, Break a leg!, Be healthy, wealthy and wise, Let's hope your wishes come true*⁷⁷; and *Give Me a Compliment* – using affirming statements such as *You are so clever!, I admire your ability to lead a team with confidence, Your achievements are truly remarkable, You have a fine sense of humor*;

relaxation exercises that reduce anxiety and tension and develop self-regulation: breathing exercises, symbolic transformation of negative emotions into positive ones, and similar strategies.

CONCLUSIONS

EA are an inseparable component of the instructional and educational process, and the analysis confirms that SEL has substantial methodological potential for organizing them at profile schools. For senior high school students facing significant educational and career decisions, EA grounded in SEL are a mechanism through which learner autonomy is not only fostered

⁷⁴ Ябурова Г. Адаптація програми соціально-емоційного та етичного навчання до викладання англійської мови в початковій школі. *Слобожанський науковий вісник. Серія: Філологія*. 2023. № 3. С. 162–165.

⁷⁵ Николаева С. Ю. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних ун-тів / О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін. ; за заг. ред. С. Ю. Николаєвої. Київ : Ленвіт, 2013.

⁷⁶ Бойченко Н. В., Бойченко Л. Л. Соціально-емоційне навчання: теоретичні підходи та практична реалізація в освітніх закладах. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2019. № 55. С. 7–14.

⁷⁷ Марковська М. Що таке програма соціально-емоційного та етичного навчання і як вона працює. *Нова українська школа*. 2020.

but progressively internalized as a stable personal disposition. Their design should integrate not only communicatively oriented tasks but also systematic opportunities for building a safe, collaborative environment that develops students' social and emotional competencies.

Nine principles of implementing SEL in such activities have been formulated, and the accompanying challenges classified into organizational-methodological, psychological, communicative and language-production, and organizational-technological groups; awareness of them lets the teacher anticipate difficulties at the design stage. A working classification of SEL tools has been proposed, dividing them into didactic-methodological and didactic-psychological ones, each characterized and illustrated with sample tasks for face-to-face, online, and blended formats.

Further research is seen in elaborating a holistic methodology for organizing such activities on the basis of SEL, a corresponding subsystem of exercises and tasks, criteria for assessing their social and emotional outcomes, and experimental verification of the proposed methodology.

SUMMARY

The chapter examines the methodological potential of SEL in organizing English extracurricular activities for senior high school students of profile schools. The place of SEL in the contemporary educational paradigm is considered, and the normative documents regulating secondary education and English language teaching in Ukraine are analyzed. Drawing on current research, the authors define SEL and emotional-ethical competence, characterize its components, and consider structural models of emotional (social) intelligence. The notion of extracurricular activity is clarified terminologically, and the aim, content, and forms of such activities at the senior stage are outlined. The empirical evidence on their influence on foreign-language attainment is shown to be inconsistent, which necessitates the deliberate integration of social and emotional components into them. Nine principles of implementing SEL in such activities are formulated, and the organizational-methodological, psychological, communicative, and technological challenges are classified. A working classification of SEL tools is proposed, distinguishing didactic-methodological and didactic-psychological ones, illustrated with sample tasks for face-to-face, online, and blended formats. The prospects for further research are seen in elaborating a holistic methodology of such work, a corresponding subsystem of exercises and tasks, and criteria for assessing its social and emotional outcomes.

Bibliography

1. Августюк М. Основні аспекти характеристики моделей емоційного інтелекту. *Вісник Львівського університету. Серія: Психологічні науки*. Львів, 2021. № 8. С. 3–9. URL: http://psy-visnyk.lnu.lviv.ua/archive/8_2021/3.pdf
2. Бойченко Н. В., Бойченко Л. Л. Соціально-емоційне навчання: теоретичні підходи та практична реалізація в освітніх закладах. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2019. № 55. С. 7–14.
3. Головіна О. Нова українська школа. Професійний стандарт вчителя. Лілія Гриневич про його важливість і необхідність. 2020. URL: <https://nus.org.ua/articles/profesijnyj-standart-vchytelya-liliya-grynevych-pro-jogo-vazhlyvist-i-neobhidnist/>
4. Готтман Д., Деклер Д. Емоційний інтелект у дитини. Харків : Vivat, 2022. 288 с.
5. Гриневич Л., Елькін О., Калашнікова С. та ін. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи / за заг. ред. М. Грищенка ; Міністерство освіти і науки України. Київ, 2016. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkolacompressed.pdf>
6. Державний стандарт базової середньої освіти : затв. постановою Кабінету Міністрів України від 30.09.2020 р. № 898. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-p>
7. Державний стандарт профільної середньої освіти : затв. постановою Кабінету Міністрів України від 25.07.2024 р. № 851. *Офіційний вісник України*. 2024. № 71. Ст. 4249. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/851-2024-p>
8. Дмитренко Н. Є., Панченко В. В., Гладка О. В., Школа І. В., Девдюк А. І. Вплив соціально-емоційного навчання на результати формувального оцінювання майбутніх учителів англійської мови. *Інноваційна педагогіка*. 2024. Вип. 72. С. 53–59. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/72.10>
9. Коробова Ю. В., Подосиннікова Г. І. Читання та аналіз коротких оповідань: фокус на соціально-емоційному навчанні : посіб. з аналіт. та критич. читання для майбутніх учителів англ. мови. Суми : ФОП Цьома С. П., 2024.
10. Марковська М. Що таке програма соціально-емоційного та етичного навчання і як вона працює. *Нова українська школа*. 2020. URL: <https://nus.org.ua/articles/shho-take-programa-sotsialno-emotsijnogo-ta-etychnogo-navchannyai-yak-vona-pratsyuje/>
11. Національний звіт за результатами міжнародного дослідження соціально-емоційних навичок (ДоСЕН) в Україні (2022–2024). Том 2.

Освітнє середовище і CE-навички учнівства / Національний дослідницький центр – ГО «ЕдКемп Україна». 2025. URL: <https://drive.google.com/file/d/15NEwYhVLLvgGFozrM2itiRuMFxxYkF7k/view>

12. Ніколаєва С. Ю. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти 2020: вплив на навчання іноземних мов і культур в Україні. *Іноземні мови*. 2024. № 2. С. 3–14. DOI: <https://doi.org/10.32589/1817-8510.2024.2.306338>

13. Ніколаєва С. Ю. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних ун-тів / О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін. ; за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.

14. Подосиннікова Г. І., Бохоня Т. М. Використання ситуацій із кіноперсонажами у формуванні лексичної компетентності майбутніх учителів англійської мови. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2019. № 4 (88). С. 72–92. DOI: <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2019.04/076-092>

15. Подосиннікова Г. І., Глазунова Т. Формування англомовної лексичної компетентності з використанням ігрової навчальної платформи «Kahoot!» в учнів 3–4 класів закладів загальної середньої освіти. *Іноземні мови*. 2024. № 3. С. 31–41. DOI: <https://doi.org/10.32589/1817-8510.2024.3.312472>

16. Подосиннікова Г. І., Кривошия К. С. Технологія інтерактивного навчання «кіноклуб» у підготовці майбутніх учителів англійської мови. *Іноземні мови*. 2022. № 2. С. 32–46. DOI: <https://doi.org/10.32589/1817-8510.2022.2.262813>

17. Подосиннікова Г. І., Нецмеха Г. Методичний потенціал соціально-емоційного навчання в організації позакласної роботи з англійської мови школярів 5–6 класів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2024. № 5 (139). С. 27–42. DOI: <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2024.05/027-042>

18. Подосиннікова Г. І., Строганов І. О. Формування компетентності старшокласників у англомовному писемному мовленні з використанням блогів на засадах інтерактивного навчання. *Іноземні мови*. 2023. № 1. С. 3–18. DOI: <https://doi.org/10.32589/1817-8510.2023.1.278108>

19. Посилення соціально-емоційного навчання у світі: ключові результати Міжнародного дослідження соціально-емоційних навичок (ДоСЕН-2023) для України. Випуск 2 / Національний дослідницький центр – ГО «ЕдКемп Україна». 2025. URL: https://sqe.gov.ua/wp-content/uploads/2025/05/klyuchovi_rezultaty_dosen_ukrayina_12.05.2025.pdf

20. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

21. Про повну загальну середню освіту : Закон України від 16.01.2020 р. № 463-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20>
22. Професійний стандарт вчителя : затв. Міністерством освіти і науки України, 2024. URL: https://osvita.ua/doc/files/news/929/92993/646-ilovepdf_merged_1.pdf
23. Результати міжнародного дослідження якості освіти PISA-2022 / Міністерство освіти і науки України. 2023. URL: <https://mon.gov.ua/news/rezultati-mizhnarodnogo-doslidzhennya-yakosti-osviti-pisa-2022>
24. Швець Т. Старший шкільний вік як сенситивний період для розвитку соціально-особистісної компетентності. *Наукові праці Міжрегіональної академії управління персоналом. Педагогічні науки*. 2023. № 1(54). С. 43–50. DOI: <https://doi.org/10.32689/maup.ped.2023.1.7>
25. Ябурова Г. Адаптація програми соціально-емоційного та етичного навчання до викладання англійської мови в початковій школі. *Слобожанський науковий вісник. Серія: Філологія*. 2023. № 3. С. 162–165. URL: <https://journals.spu.sumy.ua/index.php/philology/article/download/170/156/329>
26. Albayrak H., Şener T. The relationship between participation in extracurricular activities and motivation of foreign language learning. *International Journal of Psychology and Educational Studies*. 2021. Vol. 8, № 2. P. 122–132.
27. Artsymieieva D., Witt A. S., Gable Jr. T. E. et al. Insights into Remote Learning and Teaching : Teacher's Guide / ed. O. Shalenko. Electronic ed. Kyiv : Mlyn Media, 2024.
28. Bartkus K. R., Nemelka B., Nemelka M., Gardner P. Clarifying the meaning of extracurricular activity: a literature review of definitions. *American Journal of Business Education*. 2012. Vol. 5, № 6. P. 693–704.
29. Breiseth L. SEL for English Language Learners: What Educators Need to Know. National Education Association, 2024. URL: <https://www.nea.org/professional-excellence/student-engagement/tools-tips/sel-english-language-learners-what-educators-need-know>
30. Chen Zh. The impact of social emotional learning in TESOL: a narrative literature review. *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media*. 2023. Vol. 28, № 1. P. 230–233. DOI: <https://doi.org/10.54254/2753-7048/28/20231343>
31. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. SEL: What are the core competence areas and where are they promoted? URL: <https://casel.org/sel-framework>
32. Gochitashvili K. Creating a safe and stress-free environment when using extracurricular activities in second language teaching. *International*

Journal of Multilingual Education. 2023. № 22. P. 132–146. URL: <https://multilinguaeducation.openjournals.ge/index.php/ijml/article/view/9261>

33. Goleman D. Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ. New York : Random House Publishing Group, 2006.

34. Goleman D. What Makes a Leader? *Harvard Business Review*. 1998. Vol. 76. P. 93–102.

35. Kardiansyah M. Y., Qodriani L. U. English extracurricular and its role to improve students' English speaking ability. *Retorika: Jurnal Ilmu Bahasa*. 2018. Vol. 4, № 1. P. 60–69. DOI: <https://doi.org/10.22225/jr.4.1.522.60-69>

36. Murodova M. The role of outdoor extracurricular activities in advancing language learning. *American Journal of Education and Learning*. 2026. Vol. 4, № 1. P. 371–375. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.18338042>

37. Mutsvara S. SEL Concept: A discursive review on texts describing social and emotional learning skills. *Academia Letters*. 2021. Article 1287. DOI: <https://doi.org/10.20935/AL1287>

38. Nguyen Thi Thuy Dung. Implementing extracurricular activities in English teaching enhance to communication skills for students at Tan Trao University. *European Journal of Contemporary Education and E-Learning*. 2024. Vol. 2, № 3. P. 196–207. DOI: [https://doi.org/10.59324/ejceel.2024.2\(3\).16](https://doi.org/10.59324/ejceel.2024.2(3).16)

39. Nikolaieva S. Yu., Shevelko K. O., Fabrychna Y. H. ICT-supported extra-curricular activities for university students majoring in translation studies. *Information Technologies and Learning Tools*. 2020. Vol. 77, № 3. P. 175–184. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v77i3.2937>

40. Pentón Herrera L. J., Darragh J. J. Social-Emotional Learning in English Language Teaching. Ann Arbor : University of Michigan Press, 2024. 110 p. URL: <https://press.umich.edu/Books/S/Social-Emotional-Learning-in-English-Language-Teaching>

41. Pentón Herrera L. J., Hussain Y. Language teachers in the digital era: addressing emotional and pedagogical challenges in technology-enhanced learning environments. *Multidisciplinary Journal for Education, Social and Technological Sciences (MUSE)*. 2026. Vol. 13, № 1. DOI: <https://doi.org/10.4995/muse.2026.24843>

42. Pentón Herrera L. J., Martínez-Alba G. Social-Emotional Learning in the English Language Classroom: Fostering Growth, Self-Care, and Independence. Alexandria : TESOL Press, 2021.

43. Pentón Herrera L. J., Martínez-Alba G., Paradowski M. B. Introducing teaching for a better world: cultivating social-emotional learning in English language pedagogy. *Teaching for a Better World: Cultivating Social-Emotional Learning in English Language Pedagogy* / eds. L. J. Pentón Herrera,

G. Martínez-Alba, M. B. Paradowski. Ann Arbor : University of Michigan Press, 2026. P. 1–14.

44. Podosynnikova H. I. Interactive Film Club Method and Digital Storytelling // Цифрові технології навчання англійської мови як іноземної/другої мови : колективна монографія / Н. Антоненко, Т. Коноваленко, Т. Король та ін. ; за заг. ред. І. Школи, Б. Салюк. Житомир : Євро-Волинь, 2024. С. 75–115.

45. Radha E. M., Ali W. I. Perspectives of Kurdish EFL university students' towards the importance and participation in English language extracurricular activities. *Journal of Language Studies*. 2024. Vol. 8, № 10. P. 150–166. DOI: <https://doi.org/10.25130/Lang.8.10.8>

46. Salah M., Houichi N. The impact of English extracurricular activities on pre-service teachers at the Higher Institute of Social Sciences and Education of Gafsa. *Studies in Applied Linguistics & TESOL*. 2023. Vol. 23, № 2. P. 11–17.

47. Shkola I., Saliuk B. Digital Storytelling for Engaged EFL Learning // Цифрові технології навчання англійської мови як іноземної/другої мови : колективна монографія / за заг. ред. І. Школи, Б. Салюк. Житомир : Євро-Волинь, 2024. С. 22–42.

48. Shuchi B., Ferdous J., Hasan F. The impact of extracurricular activities on learner's achievement in EFL: a study at Daffodil International University. *Open Journal of Educational Research*. 2024. Vol. 4, № 6. P. 310–322. DOI: <https://doi.org/10.31586/ojer.2024.1086>

49. Simbolon H., Tampubolon S., Pasaribu A. The effect of taking English club extracurricular activity on student's writing and speaking ability. *IDEAS: Journal on English Language Teaching and Learning, Linguistics and Literature*. 2023. Vol. 11, № 1. P. 616–629. DOI: <https://doi.org/10.24256/ideas.v11i1.3807>

50. Social-Emotional Learning. *ScienceDirect Topics*. URL: <https://www.sciencedirect.com/topics/psychology/social-emotional-learning>

51. Sun H., Cheng Q., Green C. Extra-curricular activities and children's bilingual language learning in Singapore. *Education Sciences*. 2026. Vol. 16, № 4. Art. 643. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci16040643>

52. Tarasenko R., Amelina S., Kazhan Y., Bondarenko O. The use of AR elements in the study of foreign languages at the university. *CEUR Workshop Proceedings*. 2020. Vol. 2731. P. 129–142. DOI: <https://doi.org/10.48550/arXiv.2202.09161>

53. Tran D. Extracurricular activities in English language teaching as a pathway to Sustainable Development Goal 4 in higher education. *Journal of Knowledge Learning and Science Technology*. 2026. Vol. 5, № 1. P. 32–45. DOI: <https://doi.org/10.60087/jklst.vol5.n1.004>

54. Yaburova H. Teaching speaking to primary pupils at lessons of English through building social and emotional learning (SEL) skills. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. 2023. № 19. P. 133–142. DOI: <https://doi.org/10.31865/2414-9292.19.2023.287294>

55. Zadorozhna I., Datskiv O., Levchyk N. Development of pre-service foreign languages teachers' emotional intelligence by means of reflection. *Advanced Education*. 2018. № 10. P. 62–68. DOI: <https://doi.org/10.20535/2410-8286.144538>

Information about the authors:

Podosynnikova Hanna,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Head of the Department of English Philology and Linguodidactics,
Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko
87, Romenska Street, Sumy, Ukraine

Kolomiets Veronika,

Master's Degree Student at the Department
of English Philology and Linguodidactics,
Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko
87, Romenska Street, Sumy, Ukraine

Homolia Vlada,

Master's Degree Student at the Department
of English Philology and Linguodidactics,
Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko
87, Romenska Street, Sumy, Ukraine

СИМБІОЗ ФІЛОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ (B11.041) ЗІ ШТУЧНИМ ІНТЕЛЕКТОМ: СИСТЕМА ОЦІНЮВАННЯ, ВИКЛИКИ ТА ЇХ ПОДОЛАННЯ

Румянцева Олена

DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-712-3-2-15>

ВСТУП

Навчання за спеціальністю B11.041 «Германські мови та літератури (переклад включно), перша – англійська» традиційно характеризується високою готовністю до впровадження нових технологій та відкритістю до експериментування з методиками, здатними підвищити ефективність оволодіння мовою. Ще до появи сучасного покоління високорозвинених моделей генеративного штучного інтелекту (ШІ) у практиці навчання письма вже активно використовувалися різноманітні цифрові технології. До них належать, зокрема, інтелектуальні системи підтримки письма, такі як Grammarly, які надають рекомендації щодо вдосконалення тексту. Дослідження засвідчили, що використання подібних інструментів сприяє підвищенню граматичної правильності письма, розвитку впевненості й автономності студентів, а також покращує якість зворотного зв'язку¹. Іншими поширеними технологіями стали автоматизовані системи перефразування текстів, які допомагають здійснювати переформулювання висловлювань², а також сучасні технології CAT (Computer-Assisted Translation), де перекладач виконує переклад за підтримки спеціалізованих інструментів (SDL Trados Studio, memoQ, Phrase, Wordfast тощо).

Дискусія щодо меж надання системам штучного інтелекту повноважень, автономії та морального статусу посідає важливе місце як у сучасних

¹ Barrot J. S. Integrating Technology into ESL/EFL Writing through Grammarly. RELC Journal, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1177/0033688220966632>

² Perkins M., Roe, J. Generative AI Tools in Academic Research: Applications and Implications for Qualitative and Quantitative Research Methodologies. 2024. DOI: <https://doi.org/10.48550/arXiv.2408.06872>

академічних дослідженнях³, так і в практиці наукового видавництва. Так, декілька років тому ШІ-чатботів почали вказувати як співавторів наукових і творчих робіт, що фактично означало визнання за ними певного рівня людської суб'єктності⁴. Однак, як засвідчують результати досліджень, така практика була швидко припинена через запровадження відповідних заборон більшістю академічних видавців.

Однак сьогодні більшість цих окремих технологій поступово замінюються універсальними інструментами генеративного штучного інтелекту, такими як ChatGPT, які здатні підтримувати здобувачів освіти під час виконання широкого спектра завдань, пов'язаних із вивченням англійської та німецької мов як іноземних. Переклад здійснюється здобувачами філологічного ступеня із використанням генеративного штучного інтелекту (ChatGPT, Gemini, Claude, Copilot тощо), який забезпечує інтерактивну взаємодію, пояснення, редагування, адаптацію стилю та постредагування.

У ширшому освітньому контексті поява генеративного ШІ викликала активні дискусії та значну стурбованість серед науковців і викладачів ЗВО. Значна кількість досліджень присвячена ризикам, пов'язаним із використанням генеративного ШІ, зокрема питанням академічної доброчесності, плагіату та недоброчесного виконання навчальних завдань^{5, 6}. Водночас університети поступово переходять від повної заборони до контрольованого та етично обґрунтованого використання генеративного ШІ для створення текстів.

Таке ставлення є особливо важливим для студентів, які вивчають англійську як другу або іноземну мову, оскільки письмо нерідко супроводжується значним когнітивним навантаженням⁷. Використання генеративного ШІ може допомогти зменшити це навантаження. Проте поряд із потенційними перевагами дослідники звертають увагу й на серйозні ризики. Зокрема, моделі генеративного ШІ можуть відтворювати

³ Llorca Albareda J. Anthropological Crisis or Crisis in Moral Status: A Philosophy of Technology Approach to the Moral Consideration of Artificial Intelligence. *Philosophy & Technology*, 37(1), 12. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1007/s13347-023-00682-z>

⁴ Pourhoseingholi M. A., Hatamnejad M. R., Solhpour A. Does ChatGPT (or any other artificial intelligence language tool) deserve to be included in authorship list? *Gastroenterology and Hepatology From Bed to Bench*, 2023. № 16(1), P. 435-437. DOI: <https://doi.org/10.22037/ghfb.v16i1.2747>

⁵ Cotton D. R. E., Cotton P. A., Shipway J. R. Chatting and cheating: Ensuring academic integrity in the era of ChatGPT. *Innovations in Education and Teaching International*, 2023. P. 1–12. DOI: <https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2190148>

⁶ Nguyen A., Hong Y., Dang B., Huang X. Human-AI collaboration patterns in AI-assisted academic writing. *Studies in Higher Education*, 2024. № 49(5), P. 847–864. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2024.2323593>

⁷ Gayed J. M., Carlon M. K. J., Oriola A. M., Cross J. S. Exploring an AI-based writing Assistant's impact on English language learners. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2022. № 3. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100055>

культурні упередження, що впливає на достовірність створюваного ними знання⁸.

Попри важливість усвідомлення цих ризиків, викладачі повинні діяти прагматично та знаходити ефективні способи реагування на виклики, які вже виникають у сучасній освіті. На сьогодні існує обмежена кількість чітких рекомендацій щодо використання штучного інтелекту в навчальному процесі, тоді як значна кількість студентів і викладачів уже активно використовують безкоштовні моделі генеративного ШІ без належної підготовки та методичної підтримки. Наприклад, у США близько 20 % студентів, які знають про існування ChatGPT, використовують його для виконання навчальних завдань, але водночас як студенти, так і викладачі відзначають недостатній рівень розуміння можливостей і обмежень генеративного ШІ в різних видах освітньої діяльності. Саме тому виникає нагальна потреба у створенні зрозумілих методичних рекомендацій та практичних моделей, які допоможуть ефективно й критично використовувати такі інструменти.

Однією з найбільш перспективних моделей регулювання використання генеративного штучного інтелекту в освітньому процесі стала Шкала оцінювання використання штучного інтелекту (AI Assessment Scale, AIAS), яка передбачає диференційований підхід до оцінювання навчальних досягнень залежно від допустимого рівня використання студентами інструментів штучного інтелекту під час виконання навчальних завдань. Інакше кажучи, Шкала оцінювання використання штучного інтелекту (AIAS) визначає ступінь залучення генеративного ШІ до виконання конкретного виду навчальної діяльності та встановлює відповідні вимоги до оцінювання результатів навчання. Концепцію AIAS було вперше запропоновано у 2023 році, а у 2024 році її було суттєво розширено й методологічно вдосконалено з урахуванням стрімкого розвитку генеративного штучного інтелекту та практики його використання у вищій освіті⁹. Створення AIAS переслідувало дві фундаментальні цілі: по-перше, сприяти відкритому діалогу між викладачами та здобувачами освіти щодо доцільного й етичного використання генеративного штучного інтелекту (GenAI); по-друге, підтримувати викладачів у модернізації та переосмисленні системи оцінювання в умовах стрімкого розвитку можливостей технологій штучного інтелекту. Ґрунтуючись на

⁸ Messeri L., Crockett M. J. Artificial intelligence and illusions of understanding in scientific research. *Nature*, 2024. P. 49-58. DOI: <https://doi.org/10.1038/s41586-024-07146-0>

⁹ Perkins M., Furze L., Roe J., MacVaugh J. The Artificial Intelligence Assessment Scale (AIAS): A Framework for Ethical Integration of Generative AI in Educational Assessment. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 2024. № 21(6). DOI: <https://doi.org/10.53761/q3azde36>

принципах конструктивізму та орієнтуючись на забезпечення валідності оцінювання, Шкала оцінювання використання штучного інтелекту (AIAS) запропонувала структурований і достатньо гнучкий підхід, який може бути адаптований до різних освітніх контекстів.

Вважаємо, що запропонована удосконалена п'ятирівнева модель AIAS, може бути інтегрованою у процес навчання та усі види оцінювання результатів навчання в українських ЗВО, зокрема в діагностичне (вхідне); поточне (формувальне); модульне (рубіжне); підсумкове (семестрове); атестаційне.

Такий підхід демонструє, що впровадження Шкали оцінювання використання штучного інтелекту (AIAS) для здобувачів спеціальності B11.041 «Германські мови та літератури (переклад включно), перша – англійська» не замінює чинну систему оцінювання, а визначає допустимий рівень використання генеративного штучного інтелекту під час виконання різних видів навчальних і контрольних завдань. Це відповідає сучасній практиці оцінювання у вищій освіті України та концепції конструктивного узгодження (constructive alignment), відповідно до якої результати навчання, навчальна діяльність та методи оцінювання мають бути взаємопов'язаними й спрямованими на досягнення визначених програмних результатів навчання.

З метою впровадження Шкали оцінювання використання ШІ у підготовку майбутніх філологів та перекладачів за спеціальністю B11.041 було проведено дослідження сучасних наукових підходів щодо застосування генеративного ШІ у навчанні англійської як іноземної (EFL) та досліджено еволюцію поглядів на використання цієї технології. Після цього було проаналізовано можливості її застосування для організації навчальної діяльності в сфері філології та перекладу, приділяючи особливу увагу рівням 2 (Планування із ШІ), 3 (Співробітництво з ШІ), 4 (Повний ШІ) та 5 (Дослідницьке використання штучного інтелекту), які вважаються закордонними ЗВО найбільш доцільними для забезпечення ефективного навчання й викладання англійської мови як іноземної.

1. Впровадження ШІ у навчання англійської мови (EFL)

Подібно до багатьох інших галузей освіти, штучний інтелект суттєво вплинув на методiku навчання та вивчення англійської мови як іноземної¹⁰. Із розвитком відповідних технологій змінюються й уявлення науковців та практиків про ті компетентності, які необхідні

¹⁰ Alshumaimeri Y. A., Alshememry A. K. The Extent of AI Applications in EFL Learning and Teaching. IEEE Transactions on Learning Technologies. IEEE Transactions on Learning Technologies, 2024. № 17, P. 653-663. DOI: <https://doi.org/10.1109/TLT.2023.3322128>

сучасним студентам для успішного функціонування в цифровому освітньому середовищі.

Саме тому протягом останніх років спостерігається поступова еволюція акцентів від технологічної грамотності до медіаграмотності, цифрової грамотності та, зрештою, до компетентності у сфері ШІ¹¹.

У процесі адаптації Шкали оцінювання використання ШІ (AIAS) до потреб навчання англійської мови як іноземної важливо насамперед проаналізувати сучасну доказову базу щодо того, як, чому і за яких умов ШІ може сприяти ефективному навчанню та викладанню EFL.

Упродовж останніх років сформувався значний масив досліджень, присвячених використанню штучного інтелекту та генеративного ШІ у сфері EFL. Систематичні огляди свідчать, що більшість таких досліджень зосереджена на розвитку навичок письма¹⁰, тоді як таким видам мовленнєвої діяльності, як читання, аудіювання та говоріння, приділяється значно менше уваги¹². Крім того, переважна більшість робіт присвячена використанню одного конкретного інструмента – ChatGPT, і основним об'єктом дослідження залишаються текстові, а не мультимодальні результати його роботи. Це багато в чому пояснюється тим, що ChatGPT став першою генеративною моделлю, яка отримала широке поширення серед користувачів.

Водночас очікується, що подальші дослідження будуть охоплювати ширший спектр мультимодальних інструментів генеративного ШІ, зокрема NotebookLM, Claude, Gemini та інші сучасні системи.

Під час стрімкого розвитку технологій штучних медіа (synthetic media), генеративного ШІ (GenAI) та рішень на основі технології створення реалістичних підроблених аудіовізуальних матеріалів за допомогою ШІ (deepfake) дедалі більшої актуальності набуватимуть питання їхнього педагогічного, етичного, правового та безпекового використання в освітньому середовищі. Зокрема, зростає потреба у формуванні в здобувачів освіти навичок критичного оцінювання цифрового контенту, розпізнавання маніпулятивних матеріалів, перевірки достовірності інформації та відповідального використання інструментів штучного інтелекту в навчальній і професійній діяльності. У зв'язку з цим проблематика синтетичних медіа та технологій deepfake поступово стає одним із пріоритетних напрямів сучасних досліджень у галузі цифрової освіти та AI-грамотності.

Дослідники наголошують, що інтеграція технологій штучного

¹¹ Fan J., Zhang Q. From literacy to learning: The sequential mediation of attitudes and enjoyment in AI-assisted EFL education. *Heliyon*, 2024. № 10(17), DOI: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e37158>

¹² Lo C. K., Yu P. L. H., Xu S., Ng D. T. K., Jong M. S. Exploring the application of ChatGPT in ESL/EFL education and related research issues: A systematic review of empirical studies. *Smart Learning Environments*, 2024. № 11(1), 50. DOI: <https://doi.org/10.1186/s40561-024-00342-5>

інтелекту в освітній процес є закономірним і практично неминучим етапом цифрової трансформації сучасної освіти¹³. Водночас питання масштабів, форм і меж використання генеративного штучного інтелекту продовжує залишатися предметом активних міждисциплінарних наукових дискусій. Незважаючи на значний потенціал GenAI щодо персоналізації навчання, автоматизації рутинних завдань, розвитку академічного письма, мовної підготовки та формувального оцінювання, більшість учених підкреслює неоднозначність його впливу на освітній процес. У науковій літературі III нерідко характеризується як «палиця з двома кінцями» (double-edged sword), оскільки поряд із численними перевагами його використання супроводжується ризиками поширення недостовірної інформації, академічної недоброчесності, алгоритмічної упередженості, порушення авторських прав, надмірної залежності від автоматизованих систем і зниження рівня критичного мислення. Саме тому ефективна інтеграція штучного інтелекту в освітній процес потребує розроблення чітких педагогічних стратегій, етичних принципів використання GenAI та моделей оцінювання, що забезпечують баланс між інновацією, академічною доброчесністю та досягненням визначених результатів навчання.

2. Аналіз негативних наслідків використання III в освіті

Попри значний потенціал генеративного III щодо персоналізації навчання, автоматизації рутинних завдань і підвищення доступності освітніх ресурсів, сучасні дослідження дедалі більше акцентують увагу на необхідності критичного аналізу ризиків, пов'язаних із його використанням^{14, 15}. Зокрема, Бруяка та ін. (2025) наголошують, що GenAI не повинен розглядатися як альтернатива викладачеві, а виключно як інструмент підтримки навчальної діяльності, здатний підвищити ефективність освітнього процесу лише за умови його педагогічно обгрунтованого застосування. Автори підкреслюють, що неконтрольоване використання генеративного штучного інтелекту може сприяти поширенню

¹³ Koraishi O. Teaching English in the Age of AI: Embracing ChatGPT to Optimize EFL Materials and Assessment. *Language Education and Technology*, 2023. № 3(1). URL: <https://langedutech.com/letjournal/index.php/let/article/view/48>

¹⁴ Бруяка А., Коваленко В., Мар'єнко М., Семеріков С., Шишкіна М. Перспективи використання генеративного штучного інтелекту для підтримання навчальної діяльності студентів ЗВО. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*, 2025. № 4(99), С. 53–62. DOI: [https://doi.org/10.63437/3083-6425-2025-4\(99\)-07](https://doi.org/10.63437/3083-6425-2025-4(99)-07)

¹⁵ Litvinova S. Nova Synergy of generative artificial intelligence and mobile learning: a dynamic model for the conceptual transformation of educational processes. *Educational Analytics of Ukraine*, 2026. № 2 (39), P. 42–60. URL: https://science.iea.gov.ua/wp-content/uploads/2026/05/3_Lytvinova_239_2026_42-60.pdf

академічної недоброчесності, формуванню надмірної залежності студентів від автоматизованих систем, зниженню рівня самостійності, критичного мислення та дослідницьких навичок, а також створювати ризики поширення недостовірної інформації, алгоритмічної упередженості та порушення авторських прав.

Важливим висновком дослідження є те, що мінімізація зазначених ризиків потребує не лише технологічних рішень, а й комплексних організаційно-педагогічних заходів. Зокрема, заклади вищої освіти мають розробити інституційні політики щодо використання генеративного штучного інтелекту, які визначатимуть допустимі межі його застосування, етичні принципи взаємодії із системами ШІ та механізми забезпечення академічної доброчесності. За спостереженнями Буряка та ін. (2025) не менш важливим є формування у студентів AI-компетентності, інформаційної грамотності та навичок критичного оцінювання результатів, створених генеративними моделями, що дозволяє зменшити ризики некритичного сприйняття AI-згенерованого контенту та підвищує якість освітньої діяльності.

Зазначені положення мають особливе значення для розроблення сучасних моделей оцінювання навчальних досягнень в умовах широкого впровадження генеративного штучного інтелекту. Вони підтверджують необхідність нормативного регламентування використання GenAI в освітньому процесі, визначення прозорих критеріїв його допустимого застосування та забезпечення балансу між використанням технологічних можливостей штучного інтелекту і дотриманням принципів академічної доброчесності. Саме на вирішення цих завдань спрямована модель Шкали оцінювання використання ШІ (AIAS), яка пропонує диференційовані рівні допустимого використання генеративного ШІ залежно від цілей навчання, типу оцінювання та очікуваних результатів навчання. У цьому контексті нова шкала (AIAS) виступає не лише інструментом регулювання використання GenAI, а й механізмом підтримки відповідального, педагогічно обґрунтованого та етично виваженого впровадження штучного інтелекту у вищій освіті.

Попри численні результати досліджень у галузі викладання англійської мови, які свідчать про широкий спектр позитивних переваг використання штучного інтелекту для розвитку різних мовленнєвих навичок і формування іншомовної комунікативної компетентності, у науковій літературі сформувався консенсус щодо того, що впровадження технологій ШІ не повинно здійснюватися безсистемно. Зокрема, такі інструменти, як чат-боти, у певних випадках можуть

не сприяти, а, навпаки, обмежувати процес вивчення мови¹⁶. Крім того, результати наукових досліджень свідчать, що ефективне використання технологій штучного інтелекту потребує належної професійної підготовки викладачів, яка забезпечить їхню готовність до педагогічно обґрунтованої інтеграції ШІ в навчання англійської мови як іноземної¹⁷. Така інтеграція має здійснюватися з усвідомленням того, що відповідні технології можуть викликати сильні емоційні реакції як у викладачів, так і у здобувачів освіти¹⁸. У зв'язку з цим критичний підхід до впровадження генеративного штучного інтелекту в практику навчання EFL є необхідною передумовою його ефективного та відповідального використання. Моделі генеративного штучного інтелекту, зокрема ChatGPT, можуть також демонструвати недостатню культурну чутливість¹⁹ і відображати світогляд, сформований на основі навчальних даних, які переважно репрезентують західні культурні норми та цінності. Крім того, новизна використання чат-ботів на основі штучного інтелекту може викликати у студентів, які вивчають англійську мову як іноземну, почуття тривоги та невпевненості¹⁸. З огляду на це викладачі повинні відігравати провідну роль у педагогічному супроводі використання цифрових технологій у навчальному процесі²⁰, водночас цілеспрямовано формуючи у здобувачів освіти навички критичного мислення та критичної цифрової грамотності.

До інших важливих ризиків, які необхідно враховувати під час інтеграції технологій ШІ в навчання англійської мови як іноземної, належать можливе зниження рівня креативності студентів, поширення недостовірної або хибної інформації²¹, надмірна залежність від

¹⁶ Jeon J. Exploring AI chatbot affordances in the EFL classroom: Young learners' experiences and perspectives. *Computer Assisted Language Learning*, 2022. № 37(1-2), P. 1-26. DOI: <https://doi.org/10.1080/09588221.2021.2021241>

¹⁷ Jiang R. How does artificial intelligence empower EFL teaching and learning nowadays? A review on artificial intelligence in the EFL context. *Frontiers in Psychology*, 2022. № 13. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1049401>

¹⁸ Yang L., Zhao S. AI-induced emotions in L2 education: Exploring EFL students' perceived emotions and regulation strategies. *Computers in Human Behavior*, 2024. № 159. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2024.108337>

¹⁹ Werdiningsih I., Marzuki, Rusdin D. Balancing AI and authenticity: EFL students' experiences with ChatGPT in academic writing. *Cogent Arts & Humanities*, 2024. № 11(1). DOI: <https://doi.org/10.1080/23311983.2024.2392388>

²⁰ Mohamed A. M. Exploring the potential of an AI-based Chatbot (ChatGPT) in enhancing English as a Foreign Language (EFL) teaching: Perceptions of EFL Faculty Members. *Education and Information Technologies*, 2024. № 29(3), P. 3195–3217. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11917-z>

²¹ Derakhshan A., Ghiasvand F. Is ChatGPT an evil or an angel for second language education and research? A phenomenographic study of research-active EFL teachers' perceptions. *International Journal of Applied Linguistics*, 2024. № 34(4), P. 1246–1264. DOI: <https://doi.org/10.1111/ijal.12561>

інструментів ШІ, а також недоброчесне використання інтелектуальних систем підтримки письма. Не менш важливими залишаються питання доступності та інклюзивності, оскільки безкоштовні версії генеративних моделей мають суттєві функціональні обмеження порівняно з платними сервісами. Тому викладачі повинні забезпечувати рівні можливості для всіх здобувачів освіти та мінімізувати тиск, який може спонукати студентів оформлювати платну підписку на преміальні версії відповідних інструментів.

Сукупність зазначених викликів і ризиків підкреслює необхідність застосування системного, виваженого та обережного підходу до інтеграції технологій ШІ в процес навчання англійської мови як іноземної.

3. Запровадження моделі оцінювання відповідно до рівня використання ШІ в філологічну освіту в Україні

Шкала оцінювання використання ШІ (AIAS) впроваджує нову систему оцінювання з диференційованими рівнями допустимого використання генеративного ШІ є гнучкою концептуальною моделлю, уперше запропонованою у 2023 році⁹ та оновленою у 2024 році^{22, 2}.

Нова шкала оцінювання була розроблена як практичний інструмент, покликаний допомогти викладачам і здобувачам освіти адаптуватися до стрімкої появи інструментів генеративного штучного інтелекту та їхніх надзвичайних можливостей щодо виконання широкого спектра оцінювальних завдань. Необхідність створення цієї моделі була зумовлена тим, що незначна частина студентів почала використовувати генеративний ШІ для нівелювання валідності оцінювання, досягаючи прохідного рівня без докладання необхідних зусиль і витрат часу на самостійне виконання завдань²³. Водночас дедалі більше дослідники утверджувалося розуміння того, що розвиток проривних цифрових технологій неминуче потребує фундаментального переосмислення системи оцінювання. Сьогодні теза про необхідність перегляду підходів до оцінювання у вищій освіті набула широкого визнання в науковій літературі²⁴.

Актуальність цієї проблеми ще більше зросла у зв'язку з тим, що можливості інструментів генеративного ШІ значно розширилися з моменту

²² Furze L. Updating the AI Assessment Scale. 2024. URL: <https://leonfurze.com/2024/08/28/updating-the-ai-assessment-scale/>

²³ Thompson K., Corrin L., Lodge J. M. AI in tertiary education: Progress on research and practice. *Australasian Journal of Educational Technology*, 2023. № 39(5). DOI: <https://doi.org/10.14742/ajet.9251>

²⁴ Bearman M., Tai J., Dawson P., Boud D., Ajjawi R. Developing evaluative judgement for a time of generative artificial intelligence. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 2024. P. 1–13. DOI: <https://doi.org/10.1080/02602938.2024.2335321>

їх появи, зокрема вони вже продемонстрували здатність успішно складати професійні іспити з медицини та права²⁵.

У своїй початковій редакції AIAS являла собою п'ятирівневу шкалу, призначену для надання викладачам і студентам чітких рекомендацій щодо використання інструментів штучного інтелекту під час виконання оцінювальних завдань із забезпеченням прозорості та академічної доброчесності. Модель ґрунтувалася на принципах зрозумілої, простої та двосторонньої комунікації. Це має особливе значення з огляду на наявні розбіжності між поглядами викладачів і студентів щодо доцільності та способів використання штучного інтелекту в навчальному процесі²⁶. Найнижчий рівень шкали призначався для завдань, у яких визначальним є забезпечення безпеки та повне виключення використання будь-яких зовнішніх інструментів (нульовий III), тоді як п'ятий рівень (повний III) передбачав можливість максимально повного використання потенціалу генеративного III для досягнення визначених результатів навчання. Модель AIAS уже впроваджено в університетах та закладах загальної середньої освіти, а також рекомендовано державними установами як ефективний інструмент підтримки викладачів у вирішенні проблем, пов'язаних із використанням генеративного штучного інтелекту. Крім того, модель перекладено багатьма мовами²³ та суттєво адаптовано до потреб як шкільної, так і вищої освіти. Емпіричні дослідження також засвідчили, що впровадження AIAS у закладах вищої освіти сприяє трансформації педагогічних практик оцінювання та зміцненню принципів академічної доброчесності²⁷.

Нещодавно Шкалу оцінювання використання штучного інтелекту (AI Assessment Scale, AIAS) було оновлено: четвертий рівень «III і оцінювання людиною» замінив попередній п'ятий рівень «Повне використання III», а також було додано новий рівень – «Дослідницьке використання III». Логіка такого оновлення полягає в тому, що з часу появи початкової версії моделі генеративний штучний інтелект став настільки поширеним і технологічно досконалим, що виникла потреба

²⁵ Newton P. M., Summers C. J., Zaheer U., Xiromeriti M., Stokes J. R., Bhangu J. S., Roome E. G., Roberts-Phillips A., Mazaheri-Asadi D., Jones C. D., Hughes S., Gilbert D., Jones E., Essex K., Ellis E. C., Davey R., Cox A. A., Bassett J. A. Can ChatGPT-4 really pass medical science exams? A pragmatic analysis using novel questions. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1101/2024.06.29.24309595>

²⁶ Smolansky A., Cram A., Radulescu C., Zeivots S., Huber E., & Kizilcec R. F. Educator and Student Perspectives on the Impact of Generative AI on Assessments in Higher Education. Proceedings of the Tenth ACM Conference on Learning Scale, 2023. P. 378–382. DOI: <https://doi.org/10.1145/3573051.3596191>

²⁷ Furze L., Perkins M., Roe J., MacVaugh J. The AI Assessment Scale (AIAS) in action: A pilot implementation of GenAI-supported assessment. Australasian Journal of Educational Technology. 2024. DOI: <https://doi.org/10.14742/ajet.9434>

не лише дозволяти, а й активно заохочувати та навіть очікувати його використання під час виконання окремих оцінювальних завдань у дослідницькому форматі. Відтак попередній рівень «Повне використання ШІ», який передбачав повну свободу використання інструментів штучного інтелекту, було замінено рівнем «Дослідницьке використання ШІ», що передбачає таке проектування оцінювальних завдань, за якого взаємодія з генеративним ШІ є необхідною умовою досягнення визначених результатів навчання. Крім змістових змін, було також оновлено кольорову гаму шкали з метою уникнення асоціацій із системою світлофора, яка могла неявно формувати уявлення про негативний характер нижчих рівнів шкали (позначених червоним кольором) та позитивний характер її вищих рівнів. Актуальну версію шкали AIAS подано у Таблиці 1.

В оновленій редакції моделі рівень «Дослідницьке використання ШІ (AI Exploration)» замінив попередню найвищу сходинку шкали, акцентуючи увагу не лише на використанні ШІ як інструмента підтримки, а й на його застосуванні як засобу спільного проектування, творчого пошуку та інноваційної діяльності в освітньому процесі.

Для українських закладів вищої освіти, особливо при підготовці філологів, перекладачів і майбутніх учителів іноземних мов, доцільно використовувати саме цю оновлену п'ятирівневу редакцію AIAS (2024), оскільки вона найбільш повно відображає сучасні підходи до формування AI-компетентності та академічної доброчесності в умовах широкого використання генеративного штучного інтелекту.

Нижче наведені приклади завдань для здобувачів з використанням генеративного ШІ в рамках навчання за ОП B11.041 «Германські мови та літератури (переклад включно), перша – англійська» на всіх рівнях представленої Шкали оцінювання щодо використання штучного інтелекту у рамках дисципліни «Практикум з письмового та усного перекладу в STEM та бізнес сфері», перший (бакалаврського) рівень вищої освіти, спеціальність B11.041.

Рівень 2. Планування перекладу, аналіз тексту та академічний інформаційний пошук за допомогою ШІ (AI-Assisted Translation Planning, Text Analysis and Academic Research)

Генеративний штучний інтелект може використовуватися на етапі доперекладацького аналізу, підготовки до перекладу та академічного опрацювання спеціалізованих текстів у галузях STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics), інформаційних технологій, інженерії, природничих наук та економіки.

На цьому рівні здобувачі освіти можуть використовувати інструменти генеративного штучного інтелекту (наприклад, ChatGPT, Claude, Gemini

Таблиця 1

**Оновлена шкала оцінювання використання штучного інтелекту
(AIAS, 2024)***

Рівень	Назва рівня	Опис завдань
1	Без використання ШІ (No AI)	Завдання виконується повністю без використання інструментів ШІ. Цей рівень передбачає, що здобувачі освіти покладаються виключно на власні знання, розуміння навчального матеріалу та сформовані компетентності. Використання ШІ на будь-якому етапі виконання роботи не допускається.
2	Генерування ідей і структурування за допомогою ШІ (AI-Assisted Idea Generation and Structuring)	Штучний інтелект може використовуватися для мозкового штурму, генерування ідей, планування, створення структури роботи та вдосконалення концепції дослідження. Фінальний варіант роботи повинен бути повністю авторським і не містити тексту або іншого контенту, безпосередньо створеного генеративним ШІ.
3	Редагування за допомогою ШІ (AI-Assisted Editing)	Генеративний штучний інтелект може використовуватися для вдосконалення авторського тексту, зокрема покращення його мовної правильності, стилістичної якості, логічності, чіткості та академічного стилю. Створення нового змісту засобами ШІ не допускається. До роботи додається початкова авторська версія тексту без використання ШІ, що забезпечує прозорість процесу редагування.
4	Повне використання ШІ (Full AI)	Генеративний ШІ використовується як інтелектуальний співвиконавець (co-pilot) у процесі виконання оцінювального завдання. Студент може використовувати ШІ протягом усього процесу роботи для підтримки власної діяльності, співпраці з моделлю та підвищення якості кінцевого результату. На цьому рівні не вимагається окремо позначати, які саме фрагменти були створені або модифіковані за допомогою ШІ, якщо інше не передбачено вимогами конкретного оцінювання.
5	Дослідницьке використання ШІ (AI Exploration)	Генеративний ШІ використовується як інструмент творчого пошуку, інноваційної діяльності та дослідження нових способів розв'язання професійних і наукових завдань. Студенти та викладачі спільно проєктують оцінювальні завдання, які передбачають експериментальне використання ШІ для генерування нових ідей, отримання оригінальних інсайтів, створення інноваційних рішень та дослідження нових підходів у відповідній галузі знань. Використання ШІ є невід'ємною складовою досягнення результатів навчання та передбачає творчий, критичний і дослідницький характер взаємодії з інтелектуальними системами.

**Доповнено та перероблено для спеціальності В11.041 на основі 'The AI Assessment Scale' (Perkins, Furze, et al., 2024)*

або NotebookLM) для: (1) аналізу комунікативної мети, жанру, стилю та структури спеціалізованого тексту; (2) визначення потенційних перекладацьких труднощів; (3) пояснення складної науково-технічної термінології, багатокомпонентних термінів, абревіатур і професійної фразеології; (3) пошуку термінологічних відповідників та зіставлення їх із міжнародними стандартами; (4) створення одномовних і двомовних тематичних глосаріїв; (5) розроблення стратегії перекладу спеціалізованих текстів; (6) аналізу жанрових особливостей англійськомовних наукових статей, технічної документації, патентів, стандартів, інструкцій та інших професійних текстів.

Особливу увагу студенти повинні приділяти критичному оцінюванню якості відповідей, отриманих від генеративного штучного інтелекту. Така діяльність сприяє розвитку оцінювального судження (*evaluative judgement*) – однієї з ключових компетентностей людини в епоху широкого використання штучного інтелекту²⁶.

Іншим прикладом ефективного використання другого рівня AIAS є формування навичок письмової комунікації. У дослідженнях, присвячених адаптації AIAS для навчання академічного письма (EAP), було зазначено, що інструменти генеративного штучного інтелекту можуть допомагати студентам опановувати процес створення чернеток та самостійно отримувати зворотний зв'язок щодо написаних ними текстів²⁸.

Крім того, генеративний штучний інтелект може використовуватися для розвитку навичок академічного інформаційного пошуку. Здобувачі освіти можуть застосовувати ШІ для: (1) визначення сучасного стану досліджень із певної наукової проблеми; (2) пошуку релевантних ключових слів англійською мовою; (3) добору тематичних наукових джерел; (4) класифікації літератури за тематичними напрямками; (5) порівняння наукових підходів різних авторів; (6) підготовки плану аналізу літератури.

Важливою складовою цього рівня є відпрацювання навичок написання анотованої бібліографії (*Annotated Bibliography*) англійською мовою за визначеною проблематикою. Генеративний штучний інтелект може використовуватися для допомоги у доборі наукових джерел, визначенні їхньої тематичної релевантності, структуруванні бібліографічного матеріалу та формуванні рекомендацій щодо написання анотацій. Водночас аналіз наукового джерела, критична оцінка його змісту, написання анотації та формулювання висновків виконуються здобувачем освіти самостійно,

²⁸ Roe J., Perkins M., Tregubova Y. The EAP-AIAS: Adapting the AI assessment scale for English for academic purposes. 2024. DOI: <https://doi.org/10.48550/arXiv.2408.01075>

що забезпечує розвиток академічного письма, критичного мислення, інформаційної грамотності та дослідницької компетентності.

Безпосереднє генерування перекладу або готових анотацій наукових джерел засобами штучного інтелекту на цьому рівні не допускається. Остаточний переклад, анотована бібліографія та аналітичні висновки створюються студентом самостійно на основі результатів проведеного аналізу. Використання генеративного штучного інтелекту має бути спрямоване на розвиток предметної, термінологічної, інформаційно-пошукової, академічної та перекладацької компетентностей, а також уміння критично оцінювати достовірність інформації, запропонованої мовними моделями, відповідно до принципів академічної доброчесності.

Рівень 3. Співпраця зі штучним інтелектом під час аналізу та перекладу спеціалізованих текстів (AI Collaboration)

Третій рівень Шкали оцінювання щодо використання штучного інтелекту (AIAS) передбачає співпрацю здобувача освіти з генеративним штучним інтелектом під час виконання професійно орієнтованих перекладацьких та аналітичних завдань. На відміну від другого рівня, де ШІ використовується переважно для підготовки до роботи, на цьому рівні студент і генеративна модель виступають як співавтори робочого процесу, а остаточні рішення приймаються студентом на основі критичного аналізу запропонованих варіантів.

Сучасні дослідження свідчать, що колаборативна модель взаємодії людини та генеративного штучного інтелекту істотно підвищує ефективність навчання іноземних мов. Зокрема, використання ChatGPT як партнера під час створення письмових робіт забезпечує оперативний зворотний зв'язок, підвищує впевненість студентів та їхню залученість до навчального процесу. Подібний підхід є ефективним і в діяльності викладача, який використовує ChatGPT для підготовки змістовного зворотного зв'язку щодо письмових робіт студентів²⁹. Емпіричні дослідження також показують, що студенти більш позитивно сприймають рекомендації, підготовлені викладачем із використанням генеративного ШІ, ніж автоматично сформований машинний коментар без педагогічного супроводу. Крім того, дослідження доводять, що спільне створення текстів із генеративним штучним інтелектом сприяє розвитку іншомовної письмової компетентності та академічного письма⁶. Водночас здобувачі освіти повинні навчатися критично оцінювати відповіді генеративних моделей, виявляючи надмірну багатослівність,

²⁹ Guo K., Wang D. To resist it or to embrace it? Examining ChatGPT's potential to support teacher feedback in EFL writing. *Education and Information Technologies*, 2024. № 29(7), P. 8435–8463. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12146-0>

стилістичні недоліки та випадки генерування недостовірної інформації, так званих галюцинацій.

У межах третього рівня AIAS здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності B11.041 може використовувати генеративний ШІ як професійного асистента під час виконання таких завдань:

Спільне створення перекладу спеціалізованого STEM-тексту. Студент перекладає фрагмент англomовної наукової статті, технічної документації, патенту або інструкції, після чого порівнює власний переклад із варіантом, запропонованим генеративною моделлю. Далі здійснюється критичний аналіз відмінностей, оцінювання термінологічної точності, жанрово-стилістичної адекватності та обґрунтування остаточних перекладацьких рішень.

Постредагування машинного перекладу (AI Post-editing). Генеративний ШІ створює первинний переклад спеціалізованого тексту, який студент професійно редагує відповідно до норм української науково-технічної мови, міжнародних термінологічних стандартів та вимог цільового жанру.

Порівняльний дискурс-аналіз. Студент аналізує англomовний STEM-дискурс і визначає, як генеративний ШІ відтворює: логічну структуру наукового тексту; аргументацію; хеджирування (hedging); модальність; термінологічну зв'язність; когезію; жанрові особливості академічного або технічного дискурсу.

Термінологічна експертиза. Після отримання від ШІ кількох можливих перекладів спеціальних термінів студент визначає найбільш адекватний відповідник, використовуючи міжнародні стандарти, професійні глосарії, корпуси текстів та наукові джерела.

Критичний аналіз «галюцинацій» генеративного ШІ. Студент виявляє у перекладі або поясненнях ШІ неточності, вигадані факти, неправильне використання термінів або стилістичні помилки та аргументовано пояснює причини їх виникнення.

Спільне створення перекладацького коментаря. Генеративний ШІ пропонує можливі стратегії перекладу окремих складних фрагментів тексту, після чого студент аналізує запропоновані рішення, обирає оптимальну стратегію та складає професійний перекладацький коментар.

Колективне створення двомовного STEM-глосарія. Студенти працюють у малих групах, використовуючи генеративний ШІ для формування попереднього переліку термінів, після чого здійснюють їх експертну перевірку, уніфікацію та підготовку остаточного двомовного термінологічного словника.

Написання англomовної анотації до наукової статті. Студент створює власну анотацію англійською мовою, після чого використовує генеративний

III для вдосконалення академічного стилю, логіки викладу та мовної правильності. Остаточна редакція повинна супроводжуватися коротким аналізом усіх запропонованих III змін.

Підготовка огляду літератури (Mini Literature Review). Студент використовує генеративний III для порівняння кількох англomовних наукових джерел із проблематики STEM, а потім самостійно формулює критичний огляд літератури, оцінюючи повноту, точність і наукову обґрунтованість висновків, запропонованих III.

Перекладацький кейс (Translation Case Study). Студент отримує реальний англomовний документ (інструкцію, специфікацію, технічний опис, дослідницьку статтю або патент), виконує його переклад у співпраці з генеративним III та готує аналітичний звіт, у якому обґрунтовує: використані перекладацькі трансформації; способи передачі термінології; випадки, коли рекомендації III були прийняті або відхилені; власні професійні рішення.

На цьому рівні генеративний III не замінює перекладача, а виступає інтелектуальним партнером, який підтримує процес аналізу, перекладу, редагування та рефлексії. Відповідальність за наукову достовірність, термінологічну точність, мовну нормативність і перекладацькі рішення повністю покладається на здобувача освіти, що відповідає принципам академічної доброчесності та компетентнісного підходу, закладеним в AIAS.

Рівень 4. Навчання англійської мови як іноземної: повне використання генеративного штучного інтелекту (Full AI)

Четвертий рівень Шкали оцінювання щодо використання III, зокрема Full AI (повне використання генеративного III), передбачає надання здобувачам освіти можливості використовувати будь-які доступні інструменти штучного інтелекту, які вони вважають доцільними для виконання навчального або оцінювального завдання. Такий відкритий, експериментальний і комплексний підхід може бути ефективним у процесі навчання англійської мови як іноземної, проте потребує ретельного педагогічного проєктування для мінімізації відомих ризиків, пов'язаних із використанням технологій штучного інтелекту.

Технології генеративного штучного інтелекту можуть суттєво сприяти розвитку іншомовної комунікативної компетентності, допомагаючи студентам формувати впевненість у власному мовленні, виробляти індивідуальний стиль академічної та професійної комунікації іноземною мовою. Навчальні завдання цього рівня можуть бути спрямовані, зокрема, на перевірку ефективності використання таких систем, як ChatGPT, для виконання складних завдань з академічного письма або читання,

фактично спонукаючи студентів до критичного «тестування» можливостей генеративного штучного інтелекту. Крім того, здобувачі освіти можуть використовувати AI-застосунки для самостійного створення навчальних матеріалів, необхідних для самоосвіти та розвитку мовних навичок.

Завдання рівня «Повне використання генеративного штучного інтелекту (Full AI)» сприяють формуванню творчого, дослідницького та експериментального підходу не лише до оцінювання результатів навчання, а й до процесу опанування іноземної мови загалом. Водночас їх упровадження повинно супроводжуватися цілеспрямованим формуванням у студентів відповідального ставлення до використання генеративного штучного інтелекту, розвитком навичок критичного відбору цифрових інструментів та орієнтацією на використання надійних і перевірених AI-сервісів.

Прикладом завдання цього рівня може бути групове створення постера, мультимедійної презентації або інших навчальних матеріалів із використанням будь-яких інструментів генеративного штучного інтелекту, зокрема систем генерації текстів, зображень або автоматизованого створення презентацій. Під час оцінювання враховуються не лише мовна правильність і комунікативна ефективність кінцевого продукту, а й рівень сформованості цифрових компетентностей, уміння інтегрувати різні AI-інструменти в єдиний робочий процес та обґрунтовувати доцільність їх використання.

Водночас застосування рівня «Повне використання генеративного III (Full AI)» передбачає, що студенти вже володіють достатнім рівнем AI-грамотності, добре розуміють функціональні можливості та обмеження генеративного штучного інтелекту, усвідомлюють етичні аспекти його використання й опанували практичні навички ефективної взаємодії з такими системами. Саме тому завдання цього рівня доцільно впроваджувати лише після того, як здобувачі освіти продемонстрували належний рівень сформованості відповідних компетентностей.

Дослідження свідчать, що під час вивчення англійської мови як іноземної студенти часто витрачають значну частину часу на виконання завдань нижчого когнітивного рівня, таких як добір лексики, переклад окремих фрагментів тексту чи виправлення мовних помилок, що обмежує можливості для виконання складніших когнітивних операцій, пов'язаних із логічною організацією тексту, забезпеченням зв'язності та розвитком аргументації⁷. Використання генеративного штучного інтелекту в межах рівня Full AI дає змогу частково автоматизувати виконання таких рутинних мовних операцій, звільняючи когнітивні ресурси студентів для виконання завдань вищого рівня складності.

Для студентів із високим рівнем володіння англійською мовою невід'ємною складовою навчальної діяльності стає також критичне оцінювання результатів роботи генеративного ШІ, аналіз якості створених текстів, їхньої аргументованості, стилістичної відповідності, достовірності інформації та адекватності використання мовних засобів.

Додаткові можливості для розвитку іншомовної комунікативної компетентності відкривають сучасні мультимодальні мовні моделі нового покоління, зокрема Advanced Voice Mode компанії OpenAI та Gemini Advanced Voice Mode компанії Google. Ці системи здатні здійснювати природне усне спілкування різними мовами, використовувати ідіоматичні вирази та відтворювати різні варіанти вимови й діалектні особливості. Використання таких технологій створює додаткові можливості для розвитку усного мовлення, формування індивідуального стилю іншомовної комунікації та підвищення впевненості здобувачів освіти під час використання англійської мови в академічному й професійному середовищі.

Практична реалізація рівня Full AI у підготовці здобувачів вищої освіти спеціальності B11.041 «Германські мови та літератури (переклад включно), перша – англійська» передбачає використання комплексних навчально-оцінювальних завдань, під час виконання яких студенти мають можливість самостійно обирати генеративні AI-системи відповідно до поставленої навчальної мети. На цьому рівні штучний інтелект використовується як повноцінний інструмент підтримки навчання, розвитку іншомовної комунікативної компетентності та формування цифрової грамотності, тоді як основним об'єктом оцінювання залишаються результати навчальної діяльності здобувача освіти, а не ефективність функціонування самих AI-моделей.

Однією з найпоширеніших форм оцінювання є створення англomовних мультимедійних презентацій із використанням різних генеративних AI-платформ. Під час виконання такого завдання студенти застосовують генеративний штучний інтелект для підготовки текстового наповнення, створення інфографіки, ілюстративного матеріалу, структурування змісту та автоматизованого оформлення презентації. Заключним етапом є усний захист проєкту англійською мовою. При цьому оцінюються не лише мовна правильність і комунікативна ефективність презентації, а й уміння інтегрувати різні AI-інструменти в єдиний цифровий робочий процес та критично редагувати отриманий результат.

Важливим компонентом оцінювання є розроблення інтерактивних навчальних матеріалів англійською мовою. Студенти створюють тематичні навчальні модулі, що включають пояснення нової лексики,

граматичні вправи, інтерактивні тести, діалогічні ситуації, словники та контрольні запитання, використовуючи генеративний штучний інтелект як засіб автоматизованої розробки навчального контенту. Подібні завдання сприяють розвитку навичок академічного письма, цифрової творчості та педагогічного проєктування, а також формують здатність оцінювати якість AI-згенерованих навчальних ресурсів.

Окремим видом оцінювання є створення індивідуальних комплектів матеріалів для автономного вивчення англійської мови, до яких можуть входити тематичні словники, інтерактивні вправи, флеш-картки, тестові завдання, аудіоматеріали та навчальні відео. Генеративний штучний інтелект використовується як інструмент автоматизації створення цих ресурсів, тоді як студент здійснює їх подальше редагування, перевірку мовної правильності та адаптацію до власних освітніх потреб. Такий формат роботи сприяє розвитку навичок самоосвіти та формуванню відповідального використання AI у навчальній діяльності.

Для розвитку академічного письма доцільним є використання AI-асистованого написання англійських академічних текстів. Під час виконання цього виду завдань генеративний штучний інтелект може застосовуватися для створення плану роботи, добору аргументів, удосконалення структури тексту, перевірки граматичної правильності та стилістичного редагування. Водночас остаточний варіант академічної роботи формується студентом самостійно, а обов'язковим елементом оцінювання стає рефлексивний звіт, у якому описуються використані AI-інструменти, характер взаємодії з ними, прийняті та відхилені рекомендації, а також власний внесок автора у створення фінального тексту.

Рівень Full AI також передбачає активне використання сучасних мультимодальних мовних моделей для розвитку усного мовлення. У межах AI-Assisted Speaking Portfolio студенти регулярно взаємодіють із голосовими AI-асистентами, виконують ситуаційні діалоги, обговорюють академічні та професійні теми, тренують вимову, інтонацію та спонтанне мовлення англійською мовою. Результати роботи накопичуються у вигляді електронного портфоліо, що дозволяє оцінити динаміку розвитку іншомовної комунікативної компетентності протягом семестру.

Перспективною формою оцінювання є також створення англійських навчальних відеоматеріалів, у яких генеративний ШІ використовується для написання сценарію, створення ілюстрацій, автоматичного озвучення, генерування субтитрів та монтажу відео. Після презентації проєкту студенти здійснюють самооцінювання та взаємооцінювання, аналізуючи якість мовного оформлення, логічність викладу матеріалу та ефективність застосування AI-технологій.

Для формування навичок академічного читання можуть використовуватися AI-супроводжувані завдання з аналізу англomовних текстів, під час яких генеративний ШІ застосовується для пояснення складної лексики, адаптації окремих фрагментів тексту, побудови концептуальних карт, створення коротких анотацій і контрольних запитань. Завершальним етапом такого виду роботи є самостійна критична перевірка достовірності та коректності AI-згенерованих пояснень.

Інтегруючою формою оцінювання виступає електронне мовне портфоліо, яке формується студентом протягом усього періоду навчання. До його структури входять письмові роботи, презентації, усні виступи, навчальні проекти, матеріали, створені за допомогою генеративного штучного інтелекту, а також рефлексивні звіти щодо особливостей використання AI під час виконання кожного завдання. Такий підхід забезпечує можливість комплексного оцінювання рівня іншомовної комунікативної компетентності, цифрової грамотності, академічної автономності та сформованості навичок відповідального використання генеративного штучного інтелекту.

Таким чином, навчально-оцінювальні завдання рівня Full AI спрямовані не лише на перевірку рівня володіння англійською мовою, а й на формування здатності ефективно використовувати сучасні генеративні AI-технології як інструмент навчання, творчої діяльності та професійної комунікації. Водночас вони створюють необхідне підґрунтя для переходу до рівня «Дослідницьке використання ШІ (AI Exploration)», на якому генеративний штучний інтелект стає вже не лише засобом виконання навчальних завдань, а й предметом критичного аналізу та наукового дослідження.

Рівень 5. Дослідницьке використання ШІ (AI Exploration)

П'ятий рівень «Дослідницьке використання штучного інтелекту» (AI Exploration) передбачає свідоме, критичне та дослідницьке застосування генеративного штучного інтелекту для розв'язання складних професійних і наукових завдань. На цьому рівні генеративний ШІ виступає не лише як інструмент підтримки навчання чи виконання окремих завдань, а й як об'єкт критичного аналізу, експериментування та наукового дослідження у галузі філології та перекладу.

Використання генеративного штучного інтелекту здійснюється у межах відкритих дослідницьких проєктів, що передбачають порівняння різних моделей штучного інтелекту, аналіз їхніх можливостей і обмежень, оцінювання якості перекладу, достовірності інформації, ефективності термінологічної обробки та особливостей функціонування мовних моделей у професійній діяльності перекладача.

Такий підхід формує не лише перекладацьку та академічну компетентності, а й AI-грамотність, критичне мислення, навички наукового дослідження, цифрову компетентність і здатність приймати професійні рішення в умовах використання генеративного штучного інтелекту.

Запровадження цього рівня можливе лише за умови, що студенти вже володіють достатнім рівнем AI-грамотності, усвідомлюють технічні можливості та обмеження генеративних моделей, знають принципи академічної доброчесності, авторського права, захисту інтелектуальної власності та етичного використання технологій штучного інтелекту.

Для студентів-філологів спеціальності B11.041 «Германські мови та літератури (переклад включно), перша – англійська» в Національному університеті «Одеська політехніка», професійна підготовка яких зорієнтована на аналіз і переклад англomовного STEM-дискурсу та бізнес дискурсу, рівень «Дослідницьке використання III (AI Exploration)» може бути спрямований на формування здатності критично оцінювати якість роботи генеративного штучного інтелекту, досліджувати його можливості та обґрунтовано інтегрувати результати такої взаємодії у професійну діяльність перекладача й дослідника.

Реалізація рівня «Дослідницьке використання III (AI Exploration)» у підготовці здобувачів вищої освіти спеціальності B11.041 «Германські мови та літератури (переклад включно), перша – англійська» передбачає використання відкритих дослідницьких завдань, максимально наближених до реальних сценаріїв професійної діяльності перекладача. На відміну від традиційних форм контролю, які переважно оцінюють правильність виконання окремого навчального завдання, дослідницькі проєкти цього рівня спрямовані на перевірку здатності студентів аналізувати роботу генеративних моделей, обґрунтовувати власні професійні рішення та критично оцінювати можливості використання штучного інтелекту в перекладацькій практиці.

Для студентів бакалаврського рівня доцільно використовувати дослідницькі завдання, орієнтовані на формування базових навичок критичного аналізу генеративного штучного інтелекту. Одним із таких проєктів є порівняльне дослідження перекладів, виконаних різними генеративними моделями. Студентам пропонується перекласти один і той самий англomовний STEM-текст за допомогою різних систем генеративного штучного інтелекту (наприклад, ChatGPT, Gemini, Claude та DeepL), після чого здійснити комплексне порівняння отриманих результатів. Аналіз охоплює точність відтворення спеціальної термінології, стилістичну відповідність, логічність викладу, характер типових помилок

та ефективність подальшого постредагування. Подібне завдання формує навички професійного оцінювання якості AI-перекладу, розвиває критичне мислення та вміння аргументовано обирати найбільш ефективний цифровий інструмент для конкретного типу тексту.

Не менш важливим є дослідження AI-галюцинацій, яке спрямоване на виявлення випадків генерування штучним інтелектом недостовірної або вигаданої інформації. Під час виконання такого проєкту студенти аналізують спеціалізований англomовний текст і класифікують випадки створення неіснуючих термінів, помилкового тлумачення спеціальних понять, вигаданих визначень або порушення причинно-наслідкових зв'язків. Результати оформлюються у вигляді аналітичного звіту з обґрунтуванням причин виникнення кожного типу помилки та пропозиціями щодо їх запобігання. Такий формат оцінювання дозволяє визначити рівень сформованості навичок перевірки фактів, професійної експертизи та інформаційної верифікації.

Важливим компонентом підготовки є також експериментальне дослідження ефективності промпт-інжинірингу в галузі філології та перекладу. Студенти розробляють декілька варіантів промптів для перекладу одного STEM-тексту й досліджують, як зміна структури запиту впливає на термінологічну точність, стилістичну адекватність, повноту перекладу, логічність викладу та кількість перекладацьких помилок. Подібне дослідження сприяє усвідомленню того, що якість роботи генеративної моделі значною мірою залежить від здатності користувача формулювати професійно обґрунтовані запити.

Ще одним прикладом дослідницького оцінювання є дискурс-аналіз відповідей генеративних моделей, під час якого студенти порівнюють особливості інтерпретації різними AI-системами наукових статей, технічної документації, патентів або інженерних звітів. Предметом аналізу стають когезія, когерентність, риторична організація тексту, аргументація, модальність, використання хеджування та жанрові особливості академічного дискурсу. Виконання такого завдання розвиває здатність аналізувати не лише мовну правильність перекладу, а й його функціональну відповідність нормам професійної комунікації.

Завершальним етапом бакалаврської підготовки може бути розроблення практичних рекомендацій щодо використання генеративного штучного інтелекту під час перекладу англomовних STEM-текстів. На основі власних експериментальних результатів студенти формулюють рекомендації щодо доцільності використання різних AI-інструментів, визначають типи перекладацьких завдань, які потребують обов'язкового втручання людини, та пропонують алгоритми перевірки якості AI-згенерованих результатів.

Таким чином оцінюється здатність інтегрувати результати власного дослідження у практичну професійну діяльність.

Для здобувачів магістерського рівня дослідницькі завдання набувають більш складного характеру й передбачають виконання самостійних наукових досліджень. Одним із таких проєктів є корпусне дослідження AI-перекладу англomовного STEM-дискурсу, у межах якого студенти створюють власний мінікорпус спеціалізованих текстів і аналізують особливості перекладу термінології, пасивних конструкцій, складних синтаксичних структур та міжфразової когезії різними генеративними моделями.

Перспективним напрямом магістерської підготовки є також порівняльне оцінювання людського, машинного та AI-перекладу. У межах такого дослідження зіставляються професійний переклад, результати нейронного машинного перекладу, генеративних мовних моделей та AI-переклад після постредагування. Аналіз здійснюється за системою критеріїв, що охоплює точність, адекватність, функціональну еквівалентність, термінологічну узгодженість і стилістичну відповідність. Отримані результати можуть стати основою для розроблення власної моделі оцінювання якості AI-перекладу.

Окремий блок магістерських досліджень становить аналіз академічного STEM-дискурсу, який передбачає оцінювання здатності генеративних моделей відтворювати риторичну структуру IMRaD, особливості академічної аргументації, міжкультурні характеристики наукового тексту, авторську позицію та прагматичні аспекти наукової комунікації. Такі проєкти поєднують методи перекладознавства, корпусної лінгвістики, дискурс-аналізу та AI-аналітики.

Важливим елементом професійної підготовки є розроблення спеціалізованих бібліотек промптів для перекладу технічної документації, інженерних специфікацій, медичних текстів, IT-документації, патентів і міжнародних стандартів. Порівняльний аналіз ефективності різних промптів дозволяє визначити оптимальні стратегії взаємодії перекладача з генеративними моделями залежно від жанру та комунікативної мети тексту.

Підсумковим дослідницьким проєктом магістерського рівня може стати комплексне оцінювання ефективності генеративного ШІ у галузі перекладу STEM та економічного дискурсу на основі авторської системи критеріїв. Студенти аналізують якість термінології, достовірність інформації, стилістичну відповідність, продуктивність роботи моделей, швидкість виконання перекладу та обсяг необхідного постредагування. Результатом такого дослідження стають науково обґрунтовані рекомендації щодо

інтеграції генеративного штучного інтелекту в професійну діяльність перекладача STEM, які охоплюють вибір оптимальних AI-інструментів, визначення ризиків їх використання, етичні аспекти взаємодії зі штучним інтелектом, а також принципи забезпечення академічної доброчесності й контролю якості перекладу.

ВИСНОВКИ

Наразі сформувався науковий консенсус щодо того, що незалежно від оцінки позитивних чи негативних наслідків розвитку генеративного ШІ (GenAI), суспільство має навчитися функціонувати в умовах його широкого використання. Це стосується всіх учасників освітнього процесу, зокрема здобувачів освіти, викладачів і науковців. Хоча дослідники звертають увагу на значні витрати, пов'язані з розробленням і функціонуванням систем штучного інтелекту, а також на потенційні ризики їх неконтрольованого розвитку³⁰, повне заперечення або ігнорування цих технологій не може розглядатися як реалістична стратегія. Відмова від інтеграції генеративного штучного інтелекту в освітній процес суттєво обмежує можливості використання його педагогічного потенціалу та водночас знижує готовність студентів до критичного аналізу можливостей і обмежень сучасних AI-систем.

Сучасні дослідження, нормативні документи та освітня практика дедалі більше ґрунтуються на розумінні того, що генеративний ШІ сам по собі не становить загрози для системи оцінювання³¹, а його використання не слід автоматично ототожнювати з порушенням принципів академічної доброчесності³². Незважаючи на те, що політика сучасних ЗВО щодо застосування ШІ під час написання академічних текстів залишається недостатньо уніфікованою та містять суттєві прогалини, сучасна тенденція полягає у переході до моделей, які допускають регламентоване використання генеративного штучного інтелекту в академічному письмі, науковому публікуванні та дослідницькій діяльності²⁴.

У цьому контексті одним із ключових напрямів розвитку сучасної вищої освіти стає переосмислення підходів до оцінювання результатів навчання з урахуванням широкого впровадження технологій ШІ. Необхідність трансформації традиційних моделей оцінювання обґрунтовується у працях

³⁰ OECD. *Education Policy Outlook 2024: Reshaping Teaching into a Thriving Profession from ABCs to AI*. OECD Publishing, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1787/dd5140e4-en>

³¹ Pearce J., Chiavaroli N. Rethinking assessment in response to generative artificial intelligence. *Medical Education*, 2023. № 57(10), P. 889-891. DOI: <https://doi.org/10.1111/medu.15092>

³² Eaton S. E. Future-proofing integrity in the age of artificial intelligence and neurotechnology: Prioritizing human rights, dignity, and equity. *International Journal for Educational Integrity*, 2024. № 20(1). DOI: <https://doi.org/10.1007/s40979-024-001752>

багатьох дослідників^{34,33}. Зокрема, дедалі очевиднішою стає обмеженість використання письмових іспитів або академічних есе як основних інструментів перевірки навчальних досягнень, особливо під час онлайн навчання, оскільки вони вже не забезпечують об'єктивного оцінювання сформованості компетентностей в умовах широкої доступності генеративного ШІ.

Аналіз сучасної наукової літератури свідчить, що оновлення систем оцінювання дедалі більше орієнтується на студентоцентровані підходи, автентичні форми оцінювання, максимально наближені до реальної професійної діяльності, оцінювання самого процесу навчання, а не лише кінцевого результату, розвиток навичок мислення високого рівня²⁸ та формування оцінювального судження (evaluative judgement), яке передбачає здатність студентів критично аналізувати якість власних і чужих результатів діяльності²⁶. Саме ці концептуальні положення стали підґрунтям для розроблення сучасних моделей інтеграції генеративного штучного інтелекту в систему оцінювання, зокрема Шкалу оцінювання використання штучного інтелекту (AIAS) в філологічній освіті.

Стрімкий розвиток генеративного штучного інтелекту суттєво трансформує професійну діяльність перекладача та зумовлює необхідність перегляду традиційних підходів до оцінювання результатів навчання у сфері філологічної освіти. Для здобувачів спеціальності B11.041 «Германські мови та літератури (переклад включно), перша – англійська», професійна підготовка яких орієнтована на аналіз і переклад англомовного STEM-дискурсу, генеративний штучний інтелект вже став невід'ємною складовою сучасного перекладацького середовища. За цих умов головним завданням закладів вищої освіти є не обмеження використання AI-технологій, а формування в майбутніх перекладачів здатності критично, етично та відповідно інтегрувати їх у власну навчальну, дослідницьку та професійну діяльність.

У дослідженні запропоновано адаптацію Шкали оцінювання використання штучного інтелекту (AIAS) до потреб підготовки майбутніх філологів та перекладачів, яка враховує специфіку освітньої програми спеціальності B11.041, вимоги сучасного перекладознавства, особливості роботи з англомовним STEM-дискурсом та актуальні тенденції розвитку генеративного штучного інтелекту. На відміну від універсальних моделей оцінювання, запропонована адаптація інтегрує розвиток мовної, перекладацької, цифрової, дослідницької та AI-компетентностей у єдину

³³ Mao, J., Chen, B., Liu, J. C. Generative Artificial Intelligence in Education and Its Implications for Assessment. TechTrends, 2024. № 68(1), P. 58–66. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11528-023-00911-4>

систему поступового формування професійної готовності до роботи в умовах широкого використання генеративних мовних моделей.

Особливого значення у запропонованій моделі набуває найвищий рівень Шкала оцінювання використання ШІ (AI Exploration), який розглядає генеративний ШІ не лише як допоміжний інструмент виконання перекладацьких завдань, а як об'єкт критичного аналізу та наукового дослідження. На цьому рівні оцінюється здатність студентів проводити комплексний аналіз якості AI-перекладу, досліджувати закономірності функціонування різних мовних моделей, оцінювати ефективність промпт-інжинірингу, аналізувати перекладацькі «галюцинації», здійснювати корпусні дослідження та розробляти практичні рекомендації щодо інтеграції генеративного штучного інтелекту в професійну діяльність перекладача. Такий підхід відповідає сучасному розумінню перекладача як фахівця, який не лише використовує цифрові технології, а й здатний критично оцінювати їхні можливості, обмеження та професійні ризики.

Запропонована система дослідницьких завдань для бакалаврського та магістерського рівнів забезпечує поступовий перехід від формування навичок критичного аналізу результатів роботи генеративного штучного інтелекту до виконання самостійних наукових досліджень у галузі AI-перекладу. Виконання таких проєктів сприяє розвитку професійного судження, інформаційної та цифрової грамотності, навичок наукової аргументації, уміння здійснювати перевірку фактів, професійне постредагування, термінологічну верифікацію та приймати обґрунтовані перекладацькі рішення в умовах співпраці людини зі штучним інтелектом.

Водночас інтеграція генеративного штучного інтелекту в систему оцінювання повинна здійснюватися з обов'язковим урахуванням принципів академічної доброчесності, етичного використання AI, захисту авторських прав, конфіденційності інформації та професійної відповідальності перекладача. Особливої актуальності ці питання набувають під час перекладу спеціалізованих STEM-текстів, де навіть незначні термінологічні або змістові неточності можуть призводити до викривлення наукової інформації та професійних ризиків. Саме тому об'єктом оцінювання має бути не лише кінцевий переклад, а й процес прийняття рішень, обґрунтованість використання AI-інструментів, критичність їх оцінювання та здатність здобувача забезпечувати якість перекладацького продукту.

Практична цінність запропонованої адаптації полягає у можливості її використання під час проєктування освітніх програм, розроблення критеріїв оцінювання, організації перекладацької практики та підготовки фахівців, здатних ефективно працювати в цифровому середовищі сучасної мовної індустрії. Запропонована модель може бути інтегрована у викладання

дисциплін із теорії та практики перекладу, аналізу англomовного STEM-дискурсу, академічного письма, корпусної лінгвістики, CAT-технологій, локалізації, машинного перекладу та AI-асистованого перекладу.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з емпіричною перевіркою ефективності адаптованої Шкали оцінювання використання штучного інтелекту у підготовці майбутніх перекладачів, розробленням валідних критеріїв оцінювання AI-компетентності перекладача, дослідженням впливу генеративного штучного інтелекту на формування перекладацького мислення, а також створенням моделей інтегрованого оцінювання, що поєднуюватимуть традиційні перекладацькі компетентності, цифрову грамотність, AI-компетентність та дослідницькі навички. Реалізація цих напрямів сприятиме підготовці фахівців нового покоління, здатних ефективно функціонувати в умовах стрімкої цифрової трансформації перекладацької діяльності та дедалі тіснішої взаємодії людського й штучного інтелекту.

АНОТАЦІЯ

Стаття присвячено дослідженню можливостей інтеграції генеративного штучного інтелекту в підготовку здобувачів вищої освіти за спеціальністю В11.041 «Германські мови та літератури (переклад включно), перша – англійська». Проаналізовано сучасні підходи до використання генеративного ШІ у навчанні англійської мови як іноземної, перекладу та академічного письма, а також окреслено основні педагогічні переваги й ризики впровадження цих технологій у вищій освіті. Особливу увагу приділено проблемам академічної доброчесності, поширення недостовірної інформації, зниження рівня критичного мислення, надмірної залежності від інструментів ШІ та необхідності формування AI-компетентності здобувачів філологічної освіти й викладачів.

Обґрунтовано доцільність використання Шкали оцінювання використання штучного інтелекту (AI Assessment Scale, AIAS) як інструменту регулювання допустимого рівня застосування генеративного ШІ під час виконання навчальних і контрольних завдань. Розглянуто оновлену п'ятирівневу модель AIAS (2024), що охоплює рівні від повної відмови від використання ШІ до його дослідницького застосування. Показано можливості адаптації цієї моделі до системи оцінювання у закладах вищої освіти України відповідно до принципів конструктивного узгодження, академічної доброчесності та компетентнісного підходу.

Запропоновано приклади навчально-оцінювальних завдань для кожного рівня AIAS у межах підготовки майбутніх філологів і перекладачів, зокрема з дисципліни «Практикум з письмового та усного перекладу в STEM та

бізнес сфері». Наведені завдання спрямовані на розвиток перекладацької, іншомовної комунікативної, дослідницької та цифрової компетентностей, а також навичок критичного оцінювання результатів роботи генеративного штучного інтелекту. Доведено, що впровадження AIAS не змінює чинну систему оцінювання, а забезпечує прозоре регулювання рівня використання генеративного ШІ залежно від цілей навчання, виду оцінювання та очікуваних результатів навчання. Запропонований підхід сприяє відповідальній інтеграції штучного інтелекту у філологічну освіту, підвищенню якості професійної підготовки майбутніх філологів і перекладачів та розвитку їхньої готовності до роботи в умовах цифрової трансформації освіти.

Література

1. Barrot J. S. Integrating Technology into ESL/EFL Writing through Grammarly. *RELC Journal*, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1177/0033688220966632>
2. Perkins M., Roe, J. Generative AI Tools in Academic Research: Applications and Implications for Qualitative and Quantitative Research Methodologies. 2024. DOI: <https://doi.org/10.48550/arXiv.2408.06872>
3. Llorca Albareda J. Anthropological Crisis or Crisis in Moral Status: A Philosophy of Technology Approach to the Moral Consideration of Artificial Intelligence. *Philosophy & Technology*, 37(1), 12. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1007/s13347-023-00682-z>
4. Pourhoseingholi M. A., Hatamnejad M. R., Solhpour A. Does ChatGPT (or any other artificial intelligence language tool) deserve to be included in authorship list? *Gastroenterology and Hepatology From Bed to Bench*, 2023. № 16(1), P. 435–437. DOI: <https://doi.org/10.22037/ghfbb.v16i1.2747>
5. Cotton D. R. E., Cotton P. A., Shipway J. R. Chatting and cheating: Ensuring academic integrity in the era of ChatGPT. *Innovations in Education and Teaching International*, 2023. P. 1-12. DOI: <https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2190148>
6. Nguyen A., Hong Y., Dang B., Huang X. Human-AI collaboration patterns in AI-assisted academic writing. *Studies in Higher Education*, 2024. № 49(5), P. 847–864. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2024.2323593>
7. Gayed J. M., Carlon M. K. J., Oriola A. M., Cross J. S. Exploring an AI-based writing Assistant's impact on English language learners. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2022. № 3. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100055>
8. Messeri L., Crockett M. J. Artificial intelligence and illusions of understanding in scientific research. *Nature*, 2024. P. 49–58. DOI: <https://doi.org/10.1038/s41586-024-07146-0>

9. Perkins M., Furze L., Roe J., MacVaugh J. The Artificial Intelligence Assessment Scale (AIAS): A Framework for Ethical Integration of Generative AI in Educational Assessment. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 2024. № 21(6). DOI: <https://doi.org/10.53761/q3azde36>
10. Alshumaimeri Y. A., Alshememry A. K. The Extent of AI Applications in EFL Learning and Teaching. *IEEE Transactions on Learning Technologies*. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 2024. № 17, P. 653–663. DOI: <https://doi.org/10.1109/TLT.2023.3322128>
11. Fan J., Zhang Q. From literacy to learning: The sequential mediation of attitudes and enjoyment in AI-assisted EFL education. *Heliyon*, 2024. № 10(17), DOI: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e37158>
12. Lo C. K., Yu P. L. H., Xu S., Ng D. T. K., Jong M. S. Exploring the application of ChatGPT in ESL/EFL education and related research issues: A systematic review of empirical studies. *Smart Learning Environments*, 2024. № 11(1), 50. DOI: <https://doi.org/10.1186/s40561-024-00342-5>
13. Koraishi O. Teaching English in the Age of AI: Embracing ChatGPT to Optimize EFL Materials and Assessment. *Language Education and Technology*, 2023. № 3(1). URL: <https://langedutech.com/letjournal/index.php/let/article/view/48>
14. Бруяка А., Коваленко В., Мар'єнко М., Семеріков С., Шишкіна М. Перспективи використання генеративного штучного інтелекту для підтримування навчальної діяльності студентів ЗВО. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*, 2025. № 4(99), С. 53–62. DOI: [https://doi.org/10.63437/3083-6425-2025-4\(99\)-07](https://doi.org/10.63437/3083-6425-2025-4(99)-07)
15. Litvinova S. Nova Synergy of generative artificial intelligence and mobile learning: a dynamic model for the conceptual transformation of educational processes. *Educational Analytics of Ukraine*, 2026. № 2 (39), P. 42–60. URL: https://science.iea.gov.ua/wp-content/uploads/2026/05/3_Lytvynova_239_2026_42-60.pdf
16. Jeon J. Exploring AI chatbot affordances in the EFL classroom: Young learners' experiences and perspectives. *Computer Assisted Language Learning*, 2022. № 37(1-2), P. 1–26. DOI: <https://doi.org/10.1080/09588221.2021.2021241>
17. Jiang R. How does artificial intelligence empower EFL teaching and learning nowadays? A review on artificial intelligence in the EFL context. *Frontiers in Psychology*, 2022. № 13. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1049401>
18. Yang L., Zhao S. AI-induced emotions in L2 education: Exploring EFL students' perceived emotions and regulation strategies. *Computers in Human Behavior*, 2024. № 159. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2024.108337>

19. Werdiningsih I., Marzuki, Rusdin D. Balancing AI and authenticity: EFL students' experiences with ChatGPT in academic writing. *Cogent Arts & Humanities*, 2024. № 11(1). DOI: <https://doi.org/10.1080/23311983.2024.2392388>
20. Mohamed A. M. Exploring the potential of an AI-based Chatbot (ChatGPT) in enhancing English as a Foreign Language (EFL) teaching: Perceptions of EFL Faculty Members. *Education and Information Technologies*, 2024. № 29(3), P. 3195–3217. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11917-z>
21. Derakhshan A., Ghiasvand F. Is ChatGPT an evil or an angel for second language education and research? A phenomenographic study of research-active EFL teachers' perceptions. *International Journal of Applied Linguistics*, 2024. № 34(4), P. 1246–1264. DOI: <https://doi.org/10.1111/ijal.12561>
22. Furze L. Updating the AI Assessment Scale. 2024. URL: <https://leonfurze.com/2024/08/28/updating-the-ai-assessment-scale/>
23. Thompson K., Corrin L., Lodge J. M. AI in tertiary education: Progress on research and practice. *Australasian Journal of Educational Technology*, 2023. № 39(5). DOI: <https://doi.org/10.14742/ajet.9251>
24. Bearman M., Tai J., Dawson P., Boud D., Ajjawi R. Developing evaluative judgement for a time of generative artificial intelligence. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 2024. P. 1–13. DOI: <https://doi.org/10.1080/02602938.2024.2335321>
25. Newton P. M., Summers C. J., Zaheer U., Xiromeriti M., Stokes J. R., Bhangu J. S., Roome E. G., Roberts-Phillips A., Mazaheri-Asadi D., Jones C. D., Hughes S., Gilbert D., Jones E., Essex K., Ellis E. C., Davey R., Cox A. A., Bassett J. A. Can ChatGPT-4 really pass medical science exams? A pragmatic analysis using novel questions. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1101/2024.06.29.24309595>
26. Smolansky A., Cram A., Radulescu C., Zeivots S., Huber E., & Kizilcec R. F. Educator and Student Perspectives on the Impact of Generative AI on Assessments in Higher Education. *Proceedings of the Tenth ACM Conference on Learning Scale*, 2023. P. 378–382. DOI: <https://doi.org/10.1145/3573051.3596191>
27. Furze L., Perkins M., Roe J., MacVaugh J. The AI Assessment Scale (AIAS) in action: A pilot implementation of GenAI-supported assessment. *Australasian Journal of Educational Technology*. 2024. DOI: <https://doi.org/10.14742/ajet.9434>
28. Roe J., Perkins M., Tregubova Y. The EAP-AIAS: Adapting the AI assessment scale for English for academic purposes. 2024. DOI: <https://doi.org/10.48550/arXiv.2408.01075>
29. Guo K., Wang D. To resist it or to embrace it? Examining ChatGPT's potential to support teacher feedback in EFL writing. *Education and*

Information Technologies, 2024. № 29(7), P. 8435-8463. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12146-0>

30. OECD. *Education Policy Outlook 2024: Reshaping Teaching into a Thriving Profession from ABCs to AI*. OECD Publishing, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1787/dd5140e4-en>

31. Pearce J., Chiavaroli N. Rethinking assessment in response to generative artificial intelligence. *Medical Education*, 2023. № 57(10), P. 889–891. DOI: <https://doi.org/10.1111/medu.15092>

32. Eaton S. E. Future-proofing integrity in the age of artificial intelligence and neurotechnology: Prioritizing human rights, dignity, and equity. *International Journal for Educational Integrity*, 2024. № 20(1). DOI: <https://doi.org/10.1007/s40979-024-001752>

33. Mao, J., Chen, B., Liu, J. C. Generative Artificial Intelligence in Education and Its Implications for Assessment. *TechTrends*, 2024. № 68(1), P. 58–66. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11528-023-00911-4>

Information about the author:

Rumiantseva Olena,

Candidate of Philological Sciences,
Head of the Department of English Philology and Translation Studies,
Odesa National Polytechnic University
1, Shevchenko Avenue, Odesa, Ukraine

ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ ЯК ІННОВАЦІЙНОГО ЗАСОБУ ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ВІЙСЬКОВИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Сидоренко Марина, Жукович Інна

DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-712-3-2-16>

ВСТУП

Глобальні геополітичні трансформації, постійна, динамічна зміна безпекового середовища та інтеграція України до євроатлантичного простору висувають принципово нові вимоги до якості підготовки майбутніх офіцерів. В сучасних умовах необхідно не тільки готувати професіоналів, що забезпечують розробку і функціонування систем штучного інтелекту, але й навчати здобувачів різних освітніх закладів активно користуватися штучним інтелектом як під час занять, так і орієнтуватися в його застосуванні для самостійної освітньої або професійної діяльності¹.

Одним із ключових складників професійної компетентності сучасного військового фахівця є високий рівень володіння іноземною мовою, що регламентується міжнародними стандартами, зокрема стандартом НАТО STANAG 6001. У цих умовах традиційні лінгводидактичні підходи у військових закладах вищої освіти (ВВНЗ) потребують модернізації та впровадження інноваційних технологій, здатних інтенсифікувати навчальний процес, забезпечити його індивідуалізацію та адаптацію до реальних потреб майбутньої служби.

Найбільш перспективним і революційним інструментом лінгводидактичних інновацій на сучасному етапі є технології штучного інтелекту (ШІ), зокрема генеративні мовні моделі (Large Language Models), інтерактивні чат-боти та спеціалізовані адаптивні платформи. Впровадження ШІ у військово-освітній простір дозволяє вирішити низку

¹ Хайруліна Н. Ф. Використання штучного інтелекту під час вивчення іноземних мов здобувачами вищої освіти в процесі їх фахової підготовки. ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА. Випуск 70, Том 2. 2024. С. 32. DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/70.2.6>

хронічних проблем: від дефіциту автентичних професійно орієнтованих навчальних матеріалів (Military English) до обмеженості аудиторного часу для відпрацювання комунікативних навичок.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю теоретичного обґрунтування та практичного моделювання методичних систем навчання англійської мови у ВВНЗ із застосуванням інструментів ІІІ, що дозволить підвищити ефективність формування функціональної іншомовної комунікативної компетентності курсантів без додаткового навантаження на викладацький склад.

1. Теоретико-методологічні засади інтеграції штучного інтелекту в іншомовну підготовку військових фахівців

Навчання англійської мови у ВВНЗ суттєво відрізняється від цивільних філологічних чи загальноосвітніх курсів, оскільки підпорядковане концепції англійської для спеціальних цілей (English for Specific Purposes – ESP). Як стверджує доктор педагогічних наук, доцент Савка І. В. та Нанівська Л. Л., можна стверджувати, що професійна іншомовна підготовка має бути:

1) професійно спрямованою (іншомовна професійна підготовка у ВВНЗ має бути підкріплена дисциплінами, які мають обов'язкову професійну спрямованість);

2) спрямованою на формування готовності майбутнього офіцера до пізнавальної активності;

3) функціональною (моделювати зміст та структуру військової діяльності);

4) фундаментальною (майбутній офіцер має оволодіти найсучаснішими основами з основної спеціальності);

5) інтегрованою (спрямованою на передачу професійної культури та оволодіння професійною майстерністю, яка допоможе при спілкуванні на міжнародному рівні представникам різних національностей) тощо. Іншомовної професійної підготовки майбутніх офіцерів інженерних військ будеться не тільки на базі загальнонавчальної лексики, але і значною мірою на вокабулярі, який є властивим для певної професійної сфери, тобто «на тій лексиці, яка використовується в мові людей, які об'єднані спільною професією» в даному контексті військовою професією².

Військовий дискурс включає специфічну термінологію, аббревіатури, стандартизовані процедури голосу (Voice Procedure), а також жорсткі вимоги до точності та лаконічності передавання інформації. Головна мета іншомовної

² Савка І. В., Нанівська Л. Л. Інтеграційний підхід до іншомовної професійної підготовки майбутніх офіцерів інженерних військ. 2022. №50. Том 2. С. 40–41. DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/50.2.7>

підготовки курсантів – досягнення рівнів мовленнєвої діяльності (слухання, говоріння, читання, письмо), так як вони дозволяють виконувати службові обов'язки в міжнародних штабах, брати участь у спільних навчаннях чи здійснювати обмін технічною інформацією. У цьому контексті штучний інтелект виступає не просто технічним засобом навчання, а когнітивним партнером і добрим адаптивним середовищем. Методологічною основою інтеграції ШІ у лінгводидактику ВВНЗ є концепції конструктивізму та комунікативно-когнітивного підходу. ШІ надає змогу реалізувати принцип центризму на курсанті (*learner-centered approach*), так як генеративні системи здатні миттєво підлаштовувати складність контенту, темп подачі матеріалу та характер зворотного зв'язку під індивідуальні особливості здобувача освіти. Для викладача ВВНЗ штучний інтелект стає сильним асистентом, який автоматизує рутинні процеси. Генеративні моделі здатні трансформувати загальні тексти (наприклад, із популярних підручників *Speakout* чи *Focus*) у спеціалізовані воєнно-технічні чи оперативно-тактичні матеріали, інтегруючи необхідний лексичний мінімум (НАТО термінологія тощо). Таким чином, ШІ закладає теоретичну базу для створення гнучких, динамічних навчальних програм, що здатні оновлюватися в реальному часі відповідно до змін у військовій сфері.

У межах теоретичного обґрунтування інтеграції нейромережових інструментів у військово-освітній простір особливу увагу слід приділити трансформації традиційних дидактичних принципів під впливом алгоритмів машинного навчання. Принцип наочності та автентичності матеріалу набуває нового змісту, оскільки штучний інтелект дозволяє миттєво генерувати не просто статичні тексти, а динамічні ситуативні контексти, що моделюють реальні бойові та службові умови країн-членів НАТО. Як приклад, Поддубей О. В. доводить, що Інтеграція інструментів штучного інтелекту, зокрема чат-ботів і генеративних мовних моделей, відкриває нові можливості для практичної реалізації персоналізованого підходу у викладанні англійської мови. Чат-боти здатні самостійно визначати рівень мовної підготовки конкретного здобувача, аналізувати його мовленнєві дії, ідентифікувати типові помилки та їх причини й адаптувати дидактичні матеріали до визначеного рівня володіння мовою. Таким чином, технологічні можливості штучного інтелекту дозволяють частково компенсувати обмеження традиційних форм навчання та забезпечити більш гнучку організацію процесу викладання англійської мови³.

³ Поддубей О. В. Інтеграція штучного інтелекту в процес викладання англійської мови в закладах вищої освіти: потенціал персоналізованого навчання. Педагогічна Академія: Наукові Записки. 2026. №26. С. 9. DOI <https://doi.org/10.5281/zenodo.18652929>

Системний підхід до лінгвістичної підготовки курсантів вимагає відходу від механічного зазубрювання військової термінології на користь її когнітивного освоєння за допомогою інтерактивного моделювання. На особливу увагу заслуговує інтеграція ІІІ-інструментів для реалізації принципу індивідуалізації навчання, що є критично важливим в умовах суттєвої різниці у базовому рівні іншомовної підготовки першокурсників військових інститутів. Використання генеративних моделей дає змогу подолати проблему усередненого підходу, коли сильні курсанти втрачають мотивацію через занадто прості завдання, а слабші не встигають за загальним темпом групи. Штучний інтелект у ролі персонального віртуального тьютора забезпечує безперервний адаптивний контроль, виявляючи прогалини у знаннях граматики чи специфічної воєнної лексики конкретного здобувача та миттєво пропонуючи коригувальні вправи. Психолінгвістичний аспект такої взаємодії полягає у суттєвому зниженні так званого «мовного бар'єру» та психологічної напруги, яка часто виникає у курсантів під час живого спілкування в аудиторії перед своїми колегами чи викладачами. Нейромережа створює безпечне експериментальне середовище, де помилка сприймається не як привід для зниження балу, а як природний етап алгоритмічного коригування навичок. Крім того, методологія ESP (English for Specific Purposes) у військовому контексті вимагає постійного оновлення контенту відповідно до актуальних змін у стандартах STANAG 6001, що практично неможливо реалізувати за допомогою класичних друкованих підручників, термін підготовки яких триває роками. ІІІ вирішує цю суперечність, виступаючи інструментом оперативного конструювання динамічних навчальних планів, здатних інтегрувати новітні аббревіатури, специфіку радіообміну чи документаційні стандарти альянсу безпосередньо у поточний освітній процес. Сучасний етап розвитку лінгводидактики доводить, що ефективність формування іншомовної компетентності майбутнього офіцера прямо залежить від здатності вищої військової школи поєднувати сувору дисципліну з гнучкими цифровими технологіями навчання.

Аналізуючи методологічний базис використання штучного інтелекту, необхідно чітко розмежувати функції генеративного та аналітичного ІІІ в системі мовної підготовки офіцерських кадрів зв'язку та інформаційних технологій. Якщо аналітичні алгоритми чудово справляються з автоматизованим тестуванням, фіксацією помилок у правописі та моніторингом загального прогресу навчальної групи, то генеративні моделі відкривають безпрецедентні можливості для розвитку продуктивних видів мовленнєвої діяльності. Формування навичок усного мовлення та письма вимагає від курсантів не просто

репродуктивного відтворення зразків, а здатності до швидкої мовної імпровізації в умовах стресу, дефіциту часу чи завад у каналах зв'язку. Інтеграція голосових модулів на базі ШІ дозволяє відійти від застарілих методів читання текстів за ланцюжком і перейти до інноваційної практики мовного занурення через голосові чати та симулятори тактичного рівня. Теоретична цінність такого підходу полягає в оптимізації розподілу аудиторного часу, адже викладач позбавляється необхідності витрачати дефіцитні хвилини на рутинний контроль базового вокабуляру і може зосередитися на координації складних дискусійних чи проектних завдань. З дидактичного погляду штучний інтелект виконує роль когнітивного акселератора, який пришвидшує перехід знань із короткочасної пам'яті у довгострокові мовленнєві автоматизми. Важливим елементом методології є також навчання курсантів критичному аналізу відповідей нейромереж, що безпосередньо розвиває навички роботи з інформацією та медіаграмотність, які є невід'ємною частиною підготовки сучасного офіцера. Мовна підготовка у ВВНЗ із залученням ШІ трансформується у багаторівневу систему, де курсант виступає активним суб'єктом пізнання, який самостійно або під керівництвом ментора налаштовує параметри своєї освітньої траєкторії. Науково обґрунтоване впровадження таких інструментів дозволяє забезпечити відповідність вітчизняної військової освіти високим стандартам НАТО та вимогам сучасного цифрового поля бою. Таким чином, синергія класичної військової методики викладання та інноваційного потенціалу штучного інтелекту закладає міцний фундамент для формування висококваліфікованих, мобільних та інтегрованих у міжнародний контекст військових фахівців нового покоління.

2. Практичні кейси та інструментарій застосування ШІ для моделювання професійно орієнтованих мовленнєвих ситуацій

Практична реалізація потенціалу ШІ у викладанні англійської мови для курсантів охоплює кілька ключових напрямів, кожен з яких безпосередньо впливає на формування окремих видів мовленнєвої діяльності відповідно до STANAG 6001.

1. Моделювання інтерактивних професійних симуляцій (Role-Play за допомогою ШІ). Одним із найскладніших завдань для викладача в аудиторії є організація індивідуальної розмовної практики. Сучасні текстові та голосові ШІ-платформи (наприклад, ChatGPT, Gemini, Claude) дозволяють курсанту вести діалог у межах заданої військової ролі. Завдяки цільовому промптингу (інструктуванню моделі) ШІ може виступати в ролі офіцера зв'язку НАТО, закордонного інструктора чи оператора радіостанції.

Курсант відпрацьовує навички ведення радіообміну, надання доповідей про ситуацію або координації дій підрозділів, отримуючи миттєвий аналіз своїх помилок та варіанти більш автентичного висловлювання.

2. Генерація адаптивного навчального контенту (диференціація завдань). Використовуючи ІІІ, викладач може за лічені хвилини створити на основі одного базового тексту три рівні завдань для курсантів із різною мовною підготовкою. Наприклад, ІІІ може перефразувати опис військових навчань, спростивши граматику для рівня STANAG 1 (Survival) або, навпаки, наситивши текст складними ідіоматичними виразами, аналітичними конструкціями та вузькопрофільною лексикою для здобувачів рівня STANAG 2 (Functional) чи STANAG 3 (Professional).

3. Автоматизоване створення тренажерів та лексичних вправ. ІІІ ефективно генерує контекстуальні завдання: тексти із пропусками, вправи на встановлення відповідностей між військовим терміном та його дефініцією англійською мовою, а також кейс-завдання, де курсанту необхідно письмово відреагувати на раптову зміну ввідної інформації (наприклад, фрагмент бойового розпорядження).

4. Системи розпізнавання мовлення (speech recognition systems). Вони аналізують усне мовлення студентів, визначають помилки та надають рекомендації щодо їх виправлення. Такі системи сприяють підвищенню точності та плавності мовлення, однак можуть бути обмеженими через орієнтацію на стандартизовану вимову носіїв мови. Це створює певні труднощі для студентів із різним акцентом і підкреслює необхідність удосконалення технологій із урахуванням глобального різноманіття англійської мови. Наприклад, Google Speech-to-Text, Duolingo speaking practice, ELSA Speak⁴.

Для перевірки ефективності запропонованих ідей було проведено педагогічний експеримент на базі військового інституту. Участь взяли 84 курсанти другого курсу різних спеціальностей. Учасників розділили на дві групи: контрольна група (42 курсанта) та експериментальна група (42 курсанта). На початку дослідження обидві групи мали приблизно однаковий рівень володіння англійською мовою. У контрольній групі навчання проходило за традиційною програмою – в аудиторії використовувались стандартні підручники та типові вправи. В експериментальній групі використовували впроваджені інструменти штучного інтелекту (ChatGPT, Gemini, ELSA Speak). Вони використовувалися для тренування виконання інтерактивних ситуаційних завдань та корекції

⁴ Зубенко О. В. Використання технологій штучного інтелекту у викладанні англійської мови для студентів закладів вищої освіти. Педагогічна Академія: Наукові Записки. 2026. № 30. С. 9–10. DOI <https://doi.org/10.5281/zenodo.20442685>

вимови. Даний експеримент тривав 16 тижнів та охоплював багато різних тем. Контрольні зрізи знань проводилися на початку, в середині та наприкінці навчання. Результати фінального тестування показали позитивну та чітку динаміку в експериментальній групі. У розділі «Говоріння» середній бал курсантів експериментальної групи зростав на 28%, а у контрольній – лише на 11%. Курсанти, які тренувалися з ШІ, краще орієнтувалися у раптових змінах ситуації під час діалогів і припускали значно меншої кількості помилок. У писемному мовленні вони теж показали вищі результати під час складання формалізованих доповідей за рахунок того, що постійно отримували детальний аналіз своїх помилок від нейромережі. Анкетування після завершення семестру засвідчило, що 86% курсантів експериментальної групи стали впевненішими у власних силах і вмотивованішими до навчання. Вони зазначали, що тренажери на базі ШІ допомогли їм подолати мовний бар'єр, адже дозволяли помилятися без страху отримати низьку оцінку перед групою. Особливо помітний прогрес показали курсанти, які початково мали слабкий рівень підготовки. Таким чином, експеримент довів: використання штучного інтелекту дійсно пришвидшує формування професійних мовних навичок і допомагає курсантам швидше виходити на вищий рівень.

Водночас дидактична практика вказує на певні обмеження цих інструментів, зумовлені їхньою першочерговою орієнтацією на стандартизовану вимову виключно носіїв мови (Received Pronunciation або General American). Це створює певні труднощі для вітчизняних студентів із різним рівнем стартової артикуляційної підготовки та акцентом, що підкреслює гостру лінгводидактичну необхідність подальшого удосконалення технологій розпізнавання мовлення із обов'язковим урахуванням концепції глобального різноманіття англійської мови та специфіки інтернаціонального військового спілкування в межах багатонаціональних місій НАТО.

Детальний розбір практичного кейсу використання генеративних моделей типу ChatGPT або Gemini доводить, що ключовим елементом успішної взаємодії є розробка викладачем високоспеціалізованих інструкцій, відомих у лінгводидактиці як промпти. Першочергове завдання педагога полягає у чіткому заданні ШІ-системі її професійної ролі, наприклад: «Дій як досвідчений офіцер штабу НАТО та екзаменатор STANAG 6001». Другим кроком є визначення цільової аудиторії, де вказується, що користувачем є курсант другого курсу військового інституту телекомунікацій, який опановує термінологію тактичного рівня. Далі промпт має містити суворі обмеження щодо використання мовного інструментарію, специфічних аббревіатур та вимог до форматів

радіообміну відповідно до стандартів. III отримує завдання ініціювати симуляційний діалог, де курсант повинен вийти в ефір, представитися за допомогою фонетичного алфавіту НАТО та доповісти про відновлення пошкодженої лінії зв'язку. Якщо майбутній офіцер припускається помилки у стандартних процедурах виклику (наприклад, плутає «ROGER» та «WILCO»), нейромережа не перериває комунікацію одразу, а фіксує це для підсумкового фідбеку. Система адаптивно реагує на відповіді курсанта, раптово впроваджуючи у сценарій нові ускладнені ввідні дані, наприклад «втрата сигналу через дію засобів РЕБ противника» чи «необхідність термінового переходу на резервні частоти». Після завершення діалогу III генерує детальний звіт, де за окремими критеріями (точність лексики, граматична правильність, дотримання регламенту радіозв'язку) виставляє оцінку за шкалою STANAG 6001. Крім того, III пропонує курсанту порівняльну таблицю, де ліворуч наведено його оригінальні репліки, а праворуч – ідеальні варіанти висловлювань, які зазвичай використовують носії мови у подібних операційних ситуаціях. Такий підхід перетворює звичайний мовний практикум на інтерактивний тренажер, максимально наближений до умов майбутньої професійної діяльності офіцера. Викладач отримує можливість моніторити цей процес віддалено, аналізуючи лише фінальні звіти, що суттєво оптимізує освітній процес у ВВНЗ. Курсанти, своєю чергою, отримують необмежену кількість спроб для ліквідації невпевненості під час використання військового вокабуляру. Зрештою, це дозволяє вивести практичні заняття з Military English на якісно новий рівень інтерактивності без залучення дорогого закордонного софту чи іноземних фахівців.

Інший важливий вимір практичного застосування III пов'язаний із процесом трансформації стандартного контенту загальних британських підручників, які традиційно використовуються на перших етапах мовної підготовки, у вузькопрофільні дидактичні матеріали. Типовий текст із підручника Focus або Speakout, присвячений технологіям чи повсякденному життю, може бути миттєво переформатований нейромережею під актуальний військовий контекст за допомогою алгоритмів ререйтингу. Наприклад, викладач завантажує в систему загальну статтю про сучасні тенденції розвитку мобільного зв'язку та дає III команду інтегрувати туди термінологію, що стосується військових супутникових систем, захищених радіостанцій та шифрування даних. III успішно замінює побутові фрази на професійні відповідники, зберігаючи при цьому базову граматичну структуру (наприклад, пасивний стан або умовні речення), яку курсанти вивчають за програмою. На основі цього саме трансформованого тексту нейромережа автоматично розробляє комплекс післятекстових вправ, спрямованих на

перевірку розуміння прочитаного та закріплення лексичного мінімуму. Сюди входять завдання на пошук синонімів у контексті воєнної доктрини, виправлення навмисно зроблених III помилок у технічних описах, а також написання коротких есе на тему забезпечення живучості вузлів зв'язку під час кібератак. Більше того, III здатний миттєво згенерувати аудіоскрипти для вправ із аудіювання, імітуючи різні акценти та специфічні шуми бойового середовища (звуки техніки, вибухи, радіозавади), що є критично важливим для підготовки до складання іспиту STANAG 6001, де сприйняття мови на слух в умовах завад є одним із найскладніших етапів перевірки. Використання таких III-генерованих матеріалів дозволяє подолати хронічний дефіцит спеціалізованої літератури для ESP, оскільки викладач може створювати унікальний актуальний контент для кожного окремого заняття. Такий інноваційний підхід забезпечує високу гнучкість навчання, адже тексти можуть відображати найсучасніші технологічні досягнення військової сфери, які з'явилися лише кілька місяців тому і ще не встигли потрапити до офіційних підручників. Курсанти демонструють значно вищий рівень залученості, оскільки вони бачать прямий зв'язок між вивченням граматичних правил англійської мови та своєю майбутньою інженерною чи командною спеціалізацією. Як приклад, Ребрій І. М. зазначив, що інтерактивне навчання дає можливість тим, хто навчається, засвоювати мову прямо у процесі спілкування та опановувати активний лексико – граматичний матеріал під час самого процесу мовлення, а не з підручника⁵.

Таким чином, штучний інтелект стає незамінним інструментом динамічного конструювання дидактичного контенту, який дозволяє викладачеві виступати у ролі креативного контент-менеджера, що забезпечує відповідність занять викликам сьогодення.

3. Академічна доброчесність, переваги та виклики використання штучного інтелекту у військово-освітньому просторі

Попри очевидні дидактичні переваги, масове впровадження штучного інтелекту у військових вишах актуалізує низку специфічних викликів, пов'язаних із безпекою, етикою та якістю освіти. Як сказав Скіцько О., розвиток III став ключовим пріоритетом для багатьох країн, та водночас, виникли питання щодо безпечності цієї технології та наслідків її використання⁶.

⁵ Ребрій І. М. Сучасні методи навчання англійської мови для військових потреб. Збірник наукових праць Харківського національного університету Повітряних Сил. 2018. №1 (55). С. 180. DOI: 10.30748/zhups.2018.55.25

⁶ Скіцько О., Складанний П., Ширшов Р., Гуменюк М., Ворохоб М. Загрози та ризики використання штучного інтелекту. Кібербезпека: освіта, наука, техніка. 2023. Том 2. № 22. С. 6. DOI 10.28925/2663-4023.2023.22.618

По-перше, гостро постає питання академічної доброчесності. Доступність генеративних моделей створює ризик безконтрольного виконання курсантами письмових творчих завдань чи тестів силами ШІ без реального засвоєння матеріалу. Як відомо, сучасні ШІ – платформи здатні генерувати тексти, аналітичні висновки, таблиці, розрахунки та програмні рішення, що значно ускладнює процес перевірки самостійності виконання академічних завдань⁷. Це вимагає від викладачів перегляду методології оцінювання. Фокус має зміщуватися з фіксації готового письмового результату на оцінювання процесу розсудження, критичного аналізу та живого усного спілкування (інтерв'ю, презентації, захист рішень англійською мовою), де ШІ не може замінити людину. Крім того, обов'язковим елементом перевірки наукових та самостійних робіт у ВВНЗ є застосування спеціалізованого антиплагіат-софту (наприклад, StrikePlagiarism.com), що містить алгоритми розпізнавання ШІ-згенерованого тексту.

По-друге, існує проблема «галюцинацій» ШІ – схильності моделей генерувати фактично помилкову чи неіснуючу інформацію. Це створює ризик фабрикації даних у наукових роботах. Наприклад, студент, пишучи курсову чи диплом, може попросити ШІ згенерувати бібліографію за темою. Модель впевнено видасть список статей з назвами і авторами – але частина з них може виявитися цілком вигаданими, хоч і схожими на справжні⁸. Як зазначила Сопова Д., створення освітнього середовища на засадах академічної чесності дозволить отримати в результаті високу якість освіти та компетентних фахівців⁹.

У військовій сфері, де точність термінології та інструкцій є критично важливою, використання неперевіраних ШІ-перекладів чи дефініцій є неприпустимим. Курсантів необхідно навчати медіаграмотності та критичного оцінювання відповідей нейромереж.

Розглядаючи проблему дотримання академічної доброчесності в умовах тотальної цифровізації військової освіти, слід визнати, що поява загальнодоступних інструментів штучного інтелекту

⁷ Хмелюк А. В., Малік О. С. Академічна доброчесність в умовах використання штучного інтелекту: виклики та практичні рішення для здобувачів економічних спеціальностей. Економічний вісник Дніпровського державного технічного університету. 2026. №1 (12). С. 43. DOI: 10.31319/2709-2879.2026iss1(12).363696pp41-47

⁸ Покотило К., Шульга Т. Академічна доброчесність у контексті використання генеративних моделей ШІ: аналіз результатів опитування студентів УДУ імені Михайла Драгоманова. Штучний інтелект в освіті. Частина 1 : монографія / [авт. колектив]; за ред. Яцишин А. – Київ: ІЦО НАПН України, 2025. С. 219. DOI 10.33407/lib.NAES.id/748073.

⁹ Сопова Д. Академічна доброчесність у системі професійної підготовки майбутнього педагога / Д. Сопова. Неперервна професійна освіта: теорія і практика. 2018. №. 3-4. С. 53. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NPO_2018_3-4_9

докорінно змінила архітектуру контролю знань. Класичні методи перевірки самостійних робіт курсантів, які раніше базувалися на виявленні механічного копіювання чужих текстів із мережі Інтернет, сьогодні виявляються абсолютно неефективними проти індивідуально згенерованого ШІ-контенту. Нейромережі здатні створювати унікальні за своєю синтаксичною структурою реферати, есе та аналітичні огляди воєнної тематики, які легко обходять застарілі пошукові фільтри. Саме тому сучасні військові заклади вищої освіти змушені впроваджувати інноваційні системи антиплагіату нового покоління, лідером серед яких є програмне забезпечення StrikePlagiarism.com від польської компанії Plagiat.pl. Ця платформа використовує складні математичні алгоритми, спеціально натреновані на розпізнавання специфічних маркерів, притаманних текстам, які були сформовані за допомогою великих мовних моделей. Але автоматизований софт є всього першим рубезем оборони, і його результати потребують професійної інтерпретації з боку викладача, хто виступає в ролі незалежного експерта. Для зниження ризиків недоброчесного використання ШІ педагогічний склад ВВНЗ має трансформувати саму систему надання домашніх завдань з англійської мови. Доцільно повністю відмовитися від стандартних та непродуктивних письмових робіт на користь індивідуальних усних доповідей, де курсант повинен без підготовки аргументувати свою позицію, відповідати на контраргументи та демонструвати володіння матеріалом у реальному часі. Оцінюванню має підлягати не фінальний друкований аркуш, а безпосередня мовленнєва реакція здобувача, його здатність оперувати професійними термінами в динамічному діалозі. Крім того, ефективним методом є впровадження так званого «перевернутого класу», коли вивчення теоретичного лексичного мінімуму відбувається вдома (можливо, навіть із залученням ШІ як тренажера), а вся практична, творча та оцінювана робота виконується виключно в аудиторії під прямим наглядом викладача. Такий підхід дозволяє перетворити штучний інтелект із засобу академічного шахрайства на корисний підготовчий інструмент, що не шкодить об'єктивності фінального оцінювання рівнів STANAG 6001. Тільки через поєднання передових технічних засобів детекції та гнучких лінгводидактичних методик можливо побудувати стійку систему військової освіти, що базується на принципах чесності та високої персональної відповідальності майбутніх офіцерів.

Не менш складним та критично важливим викликом є забезпечення суворой інформаційної безпеки та кібергігієни під час інтеграції комерційних ШІ-платформ в освітній процес військових інституцій.

Специфіка ВВНЗ накладає жорсткі обмеження на використання будь-яких хмарних сервісів, оскільки всі дані, які курсант або викладач вводить у діалогове вікно публічних моделей, автоматично надходять на закордонні сервери для подальшого навчання нейромережі. У зв'язку з цим виникає серйозна загроза випадкового витоку конфіденційної інформації, елементів оперативно-тактичних планів, специфікацій вітчизняних систем зв'язку чи персональних даних військовослужбовців. Для запобігання подібним інцидентам у навчальному закладі має бути розроблена та впроваджена суворя інструкція щодо категорій даних, дозволених для опрацювання відкритими системами штучного інтелекту. Курсанти повинні чітко усвідомлювати, що лінгвістичний аналіз, переклад чи генерація текстів англійською мовою через ШІ можуть здійснюватися виключно на основі повністю відкритих закордонних джерел, таких як публічні статuti армії США, офіційні доктрини НАТО чи статті з міжнародних військово-технічних журналів.

Паралельно з цим постає проблема лінгвістичних «галюцинацій» та дезінформації, коли нейромережа через брак специфічного контексту або помилки в алгоритмах видає вигадані факти, спотворює значення військових термінів або пропонує граматично правильні, але абсолютно абсурдні з погляду військової тактики переклади. Офіцер зв'язку нового покоління повинен володіти розвиненим критичним мисленням, щоб миттєво ідентифікувати такі помилки ШІ та не допускати їх використання у професійній діяльності. Більше того, надмірна залежність курсантів від автоматичних перекладачів та генераторів мови у довгостроковій перспективі може призвести до атрофії власних мовленнєвих навичок, коли без підручного гаджета майбутній офіцер виявиться неспроможним самостійно сформулювати бойове розпорядження англійською мовою. Дидактична система військового вишу має чітко балансувати використання цифрових помічників, позиціонуючи ШІ лише як допоміжний інструмент оптимізації, а не як заміну інтелектуальним зусиллям самої особистості.

У майбутньому перспективним шляхом вирішення безпекових питань є розробка та розгортання локальних, повністю автономних мовних моделей на закритих серверах військових установ, які функціонуватимуть без доступу до глобальної мережі Інтернет. Це дозволить повністю зняти ризики кібербезпеки та забезпечить викладачів надійним, контрольованим і безпечним інноваційним засобом навчання англійської мови спеціального спрямування. Системний розбір цих викликів доводить, що штучний інтелект вимагає від військової лінгводидактики високого рівня цифрової

зрілості, зваженого підходу та постійного вдосконалення нормативно-правової бази.

Дослідивши наукові праці вчених, можна виокремити ряд таких переваг інтеграції ІІІ у вивчення іноземної мови:

- розпізнавання та корекція вимови здобувачів. Комплекс систем (ASR, фонетичний аналіз, зіставлення зі стандартами тощо), заснований на ІІІ, досконало аналізує вимову здобувачів, їх мовлення, рівень володіння мовою, ідентифікують помилки та надають персоналізовані рекомендації для покращення і вдосконалення мовленнєвих навичок. Як приклад можна навести те, що вони можуть включати в себе завдання з вимови, інтерактивні тренування та навіть присутність віртуальних асистентів, які можуть надавати зворотній зв'язок та коригувати вимову здобувачів у режимі реального часу. Крім того, це сприятиме підвищенню впевненості здобувача під час спілкування англійською мовою.

- технологія індивідуалізації навчання іноземним мовам за допомогою ІІІ. Такий підхід дозволяє моделювати індивідуальні траєкторії засвоєння знань, враховуючи персональні особливості здобувача в динамічній моделі його характеристик.

- самостійне вивчення іноземної мови за допомогою ІІІ. Це дозволяє здобувачам вчитися у комфортному їм темпі, обирати матеріали, кейси та завдання, що відповідають їхнім індивідуальним потребам і цілям. Доступність використання. Смартфони та планшети є чудовим прикладом, адже вони використовують ІІІ для великої кількості завдань, включаючи розпізнавання мови, світлин, людей на цих світлинах, а також рекомендації засновані на особистих вподобаннях та звичках користувача.

- швидкість оброблення інформації. ІІІ може виконувати повторювані завдання швидше і ефективніше, ніж люди. Оскільки комп'ютери можуть обробляти великі обсяги даних і виконувати складні обчислення миттєво, вони ідеально підходять для завдань, вправ та кейсів з іноземної мови.

- інтервальне навчання. Завдяки цьому здійснюється поетапне закріплення необхідного матеріалу для вивчення або вдосконалення іноземної мови за допомогою ІІІ.

- незалежне оцінювання знань та рівнів володіння мовою здобувачів. Зазначений підхід дозволяє не тільки здійснити контроль знань (прокторінгові системи), автоматизовану перевірку, оцінку індивідуально, а й сприяє усуненню списування та підтримці академічної доброчесності відповідно. В цілому, прокторінгові системи допомагають забезпечити чесність та об'єктивність процесу тестування, збільшуючи надійність оцінки навчальних досягнень здобувачів.

- глобальне навчання іноземної мови. III відкриває великі можливості для такого навчання через мультикультурне навчання та міжнародну співпрацю¹⁰.

ВИСНОВКИ

Інтеграція штучного інтелекту в систему іншомовної підготовки у військових закладах вищої освіти є не просто тимчасовим трендом, а об'єктивною інновацією, що здатна кардинально підвищити ефективність навчання англійської мови професійного спрямування. III дозволяє успішно вирішити суперечність між високими вимогами стандартів НАТО STANAG 6001 та реальними лімітами аудиторного часу у ВВНЗ, пропонуючи інструменти для створення персоналізованих освітніх траєкторій, моделювання автентичних військових комунікативних ситуацій та інтенсифікації самостійної роботи курсантів.

Водночас ефективне використання III вимагає трансформації ролі самого викладача – від єдиного джерела знань до архітектора освітнього середовища, ментора та модератора, який координує взаємодію курсанта з технологіями. Обов'язковою умовою успіху є дотримання балансу між використанням інновацій та суворим контролем за дотриманням академічної доброчесності й вимог інформаційної безпеки. Перспективи подальших досліджень у цьому напрямі полягають у розробці стандартизованих методичних рекомендацій та цільових промпт-інструкцій для викладачів військової англійської мови.

АНОТАЦІЯ

У статті розглянуто використання штучного інтелекту у викладання англійської мови у військових закладах вищої освіти. Визначено основні напрями його застосування в освітньому процесі. Описано сучасні інструменти штучного інтелекту для навчання курсантів. Наведено приклади їх практичного використання під час вивчення англійської мови. Проаналізовано результати педагогічного експерименту. Встановлено, що використання III підвищує рівень іншомовної підготовки та навчальну мотивацію курсантів. Особливу увагу приділено питанням академічної доброчесності та інформаційної безпеки. Зроблено висновок про доцільність використання штучного інтелекту у військовій мовній освіті.

¹⁰ Малик Ю. І., Никитенко О. В. Використання штучного інтелекту як інноваційного інструменту під час навчання іноземних мов у ЗВО. 2024. № 5(39). С. 332–333. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-5\(39\)-326-338](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-5(39)-326-338)

Література

1. Хайруліна Н. Ф. Використання штучного інтелекту під час вивчення іноземних мов здобувачами вищої освіти в процесі їх фахової підготовки. ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА. Випуск 70, Том 2. 2024. DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/70.2.6>
2. Савка І. В., Нанівська Л. Л. Інтеграційний підхід до іншомовної професійної підготовки майбутніх офіцерів інженерних військ. Інноваційна Педагогіка. 2022. №50(2). DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/50.2.7>
3. Поддубей О. В. Інтеграція штучного інтелекту в процес викладаання англійської мови в закладах вищої освіти: потенціал персоналізованого навчання. Педагогічна Академія: Наукові Записки. 2026. № 26. DOI <https://doi.org/10.5281/zenodo.18652929>
4. Зубенко О. В. Використання технологій штучного інтелекту у викладанні англійської мови для студентів закладів вищої освіти. Педагогічна Академія: Наукові Записки. 2026. №30. DOI <https://doi.org/10.5281/zenodo.20442685>
5. Ребрій І. М. Сучасні методи навчання англійської мови для військових потреб. Збірник наукових праць Харківського національного університету Повітряних Сил. 2018. №1 (55). DOI: 10.30748/zhups.2018.55.25
6. Скіцько О., Складанний П., Ширшов Р., Гуменюк М., Ворохоб М. Загрози та ризики використання штучного інтелекту. Кібербезпека: освіта, наука, техніка. 2023. Том 2. № 22. DOI 10.28925/2663-4023.2023.22.618
7. Хмелюк А. В., Малік О. С. Академічна доброчесність в умовах використання штучного інтелекту: виклики та практичні рішення для здобувачів економічних спеціальностей. Економічний вісник Дніпровського державного технічного університету. 2026. №1 (12). DOI: 10.31319/2709-2879.2026iss1(12).363696pp41-47
8. Покотило К., Шульга Т. Академічна доброчесність у контексті використання генеративних моделей ШІ: аналіз результатів опитування студентів УДУ імені Михайла Драгоманова. Штучний інтелект в освіті. Частина 1 : монографія / [авт. колектив]; за ред. Яцишин А. – Київ: ЦО НАПН України, 2025. С. 214–232. DOI 10.33407/lib.NAES.id/748073
9. Сопова Д. Академічна доброчесність у системі професійної підготовки майбутнього педагога / Д. Сопова. Неперервна професійна освіта: теорія і практика. 2018. №. 3-4. С. 52–56. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NPO_2018_3-4_9

10. Малик Ю. І., Никитенко О. В. Використання штучного інтелекту як інноваційного інструменту під час навчання іноземних мов у ЗВО. 2024. № 5(39). [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-5\(39\)-326-338](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-5(39)-326-338)

Information about the authors:

Sydorenko Maryna,

Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages,
Kruty Heroes Military Institute of Telecommunications
and Information Technology
45/1 Knyaziv Ostrozkykh Street, Kyiv, Ukraine

Zhukovych Inna,

Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor at the Department of Foreign Languages,
Kruty Heroes Military Institute of Telecommunications
and Information Technology
45/1 Knyaziv Ostrozkykh Street, Kyiv, Ukraine

ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ В УМОВАХ ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ ТА ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ

Скрипник Надія

DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-712-3-2-17>

ВСТУП

Сьогодні освіта переживає зміни, що зумовлені цифровізацією, глобалізацією та культурною різноманітністю. Сучасна лінгводидактика як галузь педагогічної науки досліджує закономірності навчання мови, формування мовної та мовленнєвої компетентностей, а також розробляє ефективні технології мовної освіти. Лінгводидактика має виразний міждисциплінарний характер, оскільки інтегрує досягнення лінгвістики, педагогіки, психології, психолінгвістики та соціолінгвістики. В умовах цифровізації освіти методологія лінгводидактичних досліджень зазнає трансформацій. Використання цифрових інструментів, онлайн-платформ, електронних підручників, мобільних застосунків, хмарних сервісів, корпусних технологій розширює можливості збору й аналізу даних, сприяє підвищенню точності вимірювання навчальних досягнень, а також відкриває нові можливості для розвитку мовлення завдяки інтерактивності, мультимедійності та доступу до різноманітних мовних ресурсів. Водночас це потребує переосмислення традиційних підходів до організації педагогічного експерименту та оцінювання результатів¹.

Отож сучасна освіта в Україні орієнтується на формування мовленнєвої компетентності як ключового складника загальної та професійно орієнтованої підготовки здобувачів освіти. Українське мовлення виступає

¹ Скрипник Надія. Когутюк Оксана. Методологічна парадигма досліджень у галузі лінгводидактики. *Актуальні проблеми сучасної освіти: реалії та перспективи*. Матеріали VI Всеукраїнської науково-практичної конференції здобувачів освіти, педагогічних та науково педагогічних працівників закладів освіти, 21–22 травня 2026 р. Дніпро (Маріуполь): ВСП «Маріупольський фаховий коледж ДВНЗ «Приазовський державний технічний університет». 2026. С. 102–104.

не лише засобом навчання, а й чинником національної ідентичності, культурного самовираження та ефективної комунікації в суспільстві. У цьому контексті інноваційні технології розглядаються як дієвий інструмент удосконалення процесу навчання української мови. Важливим аспектом є впровадження дистанційного та змішаного навчання, яке розширює можливості індивідуалізації освітнього процесу та забезпечує безперервний розвиток мовлення незалежно від просторових і часових обмежень. Такі форми навчання сприяють розвитку самостійності, відповідальності та навичок критичного мислення, що є необхідними для сучасного здобувача освіти.

До лінгводидактичних засад дослідники (З. Бакум, О. Біляєв, А. Богуш, Н. Голуб, В. Вітюк, О. Горошкіна, С. Караман, К. Климова, О. Копусь, О. Кучерук, Л. Мамчур, Л. Овсієнко, С. Омельчук, Н. Остапенко, М. Пентиліук, А. Попович, Л. Рускуліс, Т. Симоненко, І. Хом'як та ін.) відносять закономірності, принципи, організаційні форми, методи, засоби навчання².

Однак проблема лінгводидактичних аспектів формування комунікативно-мовленнєвої компетентності здобувачів освіти в умовах цифрової трансформації та змішаного навчання й нині залишається актуальною.

Мета розвідки полягає в теоретичному обґрунтуванні лінгводидактичних засад формування комунікативно-мовленнєвої компетентності здобувачів освіти в умовах цифрової трансформації, а також у визначенні дидактичного потенціалу змішаного й дистанційного навчання для розвитку мовленнєвих, комунікативних, цифрових і професійно значущих компетентностей, необхідних для ефективної міжособистісної та професійної комунікації.

1. Змішане й дистанційне навчання в системі лінгводидактичної підготовки майбутніх педагогів

Змішане навчання є сучасною організаційною моделлю освітнього процесу, важливим дидактичним ресурсом формування лінгводидактичної компетентності здобувачів освіти. Його впровадження забезпечує інтеграцію традиційних і цифрових технологій навчання, підвищує якість професійної підготовки, розвиває готовність до використання інноваційних методик навчання та формує здатність майбутнього(ї) вчителя/учительки ефективно здійснювати мовну освіту в умовах цифровізації.

Сучасні суспільно-економічні зміни, зростання в умовах мобільного

² Лінгводидактичні засади формування комунікативної компетентності майбутніх учителів-словесників у процесі навчання стилістики / В. Бабенко. Теоретична і дидактична філологія. Серія : Педагогіка. 2018. Вип. 28. С. 4–15. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/tdf_2018_28_3 С. 6.

ринку праці соціальної ролі особистості актуалізують проблему успішної комунікативно-мовленнєвої діяльності майбутніх фахівців будь-якої професійно орієнтованої царини, зокрема й майбутніх педагогів. Недостатній рівень сформованості комунікативної компетентності майбутніх учителів, а також обмежені можливості для розвитку практичних умінь ефективної професійної взаємодії знижують результативність їхньої лінгводидактичної підготовки. У цьому контексті змішане навчання виступає дієвим засобом удосконалення процесу формування мовленнєвих, комунікативних і методичних компетентностей, необхідних для успішної педагогічної діяльності в сучасному освітньому середовищі³.

Аналіз наукової психолого-педагогічної літератури свідчить про значну увагу вчених до проблем упровадження дистанційних технологій в освітній простір закладів вищої освіти. Науково-педагогічні засади дистанційного навчання розробляли вітчизняні та зарубіжні науковці – І. Ален, Е. Банадос, Р. Бел, В. Биков, Дж. Блумстук, К. Бугайчук, І. Воротникова, Р. Гуревич, Л. Данькевич, М. Жалдак, Ю. Жук, М. Кадемія, Д. Кіган, Б. Коліс, Дж. Коумі, В. Кухаренко, Дж. Мунен, В. Олійник, Д. Опеншоу, Н. Рашевська, В. Рибалко, О. Самойленко, Н. Сиротенко, П. Стефаненко, Н. Тверезовська, Т. Тихонова, В. Фандей, І. Хорев та ін.

Вивчення дистанційного навчання як поняття та педагогічного явища здійснювали вчені Великої Британії, США, Німеччини (Р. Деллінг, Ч. Ведемеєр, М. Мур, Б. Холмберг, О. Петерс, Б. Робінсон).

Опанування освітніх концепцій провідних країн світу засвідчує постмодерністичну кризу очних закритих навчальних моделей. Багатоманіття життєвих та освітніх траєкторій усіх членів суспільства, їх мобільність, відкритість до інноватики й цінування персональної свободи в гуманітаризованому світі висуває потребу в максимальній доступності й диференціації освіти. Оскільки суб'єкти освіти перебувають у стані невизначеності, самореалізації й пошуку, то освіта має ставати хмарною, персонально орієнтованою та дистанційною⁴. У нашій розвідці йдеться не про дистанційну освіту, а тільки про дистанційну форму освіти в межах її перехідної кредитно-трансферної системи. При цьому дистанційне навчання є не окремим, а комплементарним до інших форм і розглядатимемо його в аспекті принципу самостійності, який є родовим поняттям. Дистанційну освіту реалізують через дистанційне навчання,

³ Березовська-Савчук, Н. and Цюфал, Л. (2019) Linguo-didactic principles of the communicative competence formation in the process of studying the Ukrainian language for professional communication. *Philological Studies: Scientific Bulletin of Kryvyi Rih State Pedagogical University*, 20, pp. 157–170. doi: 10.31812/filstd.v20i0.3701. C. 160.

⁴ Orenstein A. C., Hunkins F. P. (2003). *Curriculum – foundations, principles, and issues*. Needham Heights, MA, 387 p. P. 188.

яка є частиною системи освіти України з нормативно-правовою базою, організаційно оформленою структурою, кадровим, системотехнічним, матеріально-технічним та фінансовим забезпеченням⁵.

За визначенням В. Ю. Бикова, дистанційна освіта – «...різновид освітньої системи, в якій переважно використовуються дистанційні технології навчання та організації освітнього процесу. Дистанційна освіта – одна з форм здобуття освіти, за якою опанування того або іншого рівня за тією чи іншою спеціальністю здійснюється в процесі дистанційного навчання»⁶.

Однією з гіпотез нашого дослідження є теза про те, що можна синергетично поєднати кращі традиції класичної освіти з інноваційною, у результаті чого офлайн-навчання вже не може застосовуватись у чистому вигляді й стає очно-дистанційним. Дослідниця А. Бок зазначає, що таке поєднання підвищує мотивацію здобувачів освіти своєю мультимодальністю (як навчальних ресурсів, так і форм презентації результатів освітньої діяльності); робить освіту доступною й зрозумілою шляхом обрання студентами форм представлення змісту освіти (лекції, схеми-візуалізації, графіка, мультимедіа, навчальні й діагностувальні програми тощо); підвищує академічну мобільність та індивідуальність (гнучкість часу, форм презентації, персонального академічного стилю, звітності тощо). Основне в цьому поєднанні – постійна комунікація, інтеракція та перформативність⁷.

Дистанційна освіта – це тип навчання, що засноване на освітній взаємодії віддалених один від одного викладачів і студентів. Реалізація такого навчання відбувається за допомогою телекомунікаційних технологій і ресурсів мережі інтернет.

Дистанційне навчання є наразі актуальним для українських закладів освіти. Саме його технологічність, взаємодія суб'єктів з віртуальним світом, робота в режимі онлайн або асинхронне спілкування (пошта, соцмережі, навчальні платформи) робить дистанційне навчання «якісно новою формою освіти»⁸. Цьому сприяє також домінування самостійних форм роботи та способів її самоорганізації.

⁵ Moor M. G. & Kearsley G. Distance Education: A Systems View. – Belmont, Wadsworth Publishing Company, 1996.

⁶ Биков В. Ю. Дистанційне навчання в країнах Європи та США і перспективи для України. *Інформаційне забезпечення навчально-виховного процесу: інноваційні засоби технології* : монографія / В. Ю. Биков, О. О. Гриценчук, Ю. О. Жук та ін. / Академія пед. наук України, Ін-т засобів навчання. Київ : Атіка, 2005. С. 77–140. С. 98.

⁷ Bock Annkatrin (2018). The Transformation of School Textbooks into Digital Educational Media. Georg-Eckert-Institut. Leibniz Institut für Internationale Schulbuchforschung. URL: <http://repository.gei.de/handle/11428/291?show=full>

⁸ Копусь О. А. Теоретичні засади формування фахової лінгводидактичної компетентності майбутніх магістрів-філологів у вищому навчальному закладі : монографія. Одеса : ТОВ Лерадрук, 2012. 429 с. С. 352–353.

Одним із прикладів ефективної реалізації змішаного навчання є модель організації освітнього процесу, що функціонує в нашому закладі вищої освіти. Навчання здійснюється за циклічним принципом із почерговим чергуванням двомісячних періодів дистанційної та очної роботи. Такий підхід забезпечує логічне поєднання цифрових технологій із традиційними формами навчання, створюючи цілісне освітнє середовище, орієнтоване на формування професійних і комунікативно-мовленнєвих компетентностей здобувачів освіти.

Під час дистанційного етапу здобувачі освіти опановують переважно теоретичний (лекційний) матеріал, використовуючи цифрові освітні платформи, електронні навчально-методичні комплекси та засоби онлайн-комунікації. Очний етап спрямований на формування практичних умінь і навичок: проведення практичних і семінарських занять, виконання творчих та дослідницьких завдань, участь у дискусіях, тренінгах і моделюванні професійних ситуацій. Такий формат забезпечує раціональний розподіл навчального навантаження, поєднує переваги цифрового та традиційного навчання, сприяє поглибленому засвоєнню теоретичних знань і їх ефективному застосуванню в практичній діяльності, що є важливою умовою формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх фахівців.

У дисертаційному дослідженні Л. Рускуліс обґрунтовує змішане навчання, особливу форму поєднання традиційного та інноваційного: «у його складі побудовано систему дистанційного навчання як процесу, в ході якого активно використовуються різноманітні інформаційні технології; забезпечується пошукова самостійна діяльність студентів із залученням матеріалів електронних бібліотек, баз даних тощо; створюються самостійні проекти і методи учасниками освітнього процесу; відбувається постійна комунікація між викладачами і здобувачами освіти»⁹.

Сучасні інформаційні технології спрямовані на роботу з інформацією, а в інформаційно-комунікаційних, що окрім того, відображено аспект спілкування, що є важливим у професійній діяльності студентів-словесників, через програмні й технічні засоби (аудіо-, відеозаписи; комп'ютери, планшети, телефони, телекомунікаційні мережі). Практика використання інформаційних технологій в освітньому процесі засвідчує, що вони як форми традиційної взаємодії («викладач – здобувач») змінюються, оскільки передусім вводиться новий засіб навчання, який стає

⁹ Рускуліс Л. В. Методична система формування лінгвістичної компетентності майбутніх учителів української мови у процесі вивчення мовознавчих дисциплін : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Херсон. держ. ун-т. Херсон, 2019. 550 с. С. 50.

необхідним зв'язковим елементом діяльнісного процесу. Це теж система, але у взаємозв'язку «здобувач – комп'ютер – викладач»¹⁰.

У наш час немає одностайної думки серед науковців щодо визначення поняття «дистанційне навчання». Серед інших назв дистанційного навчання використовуються й такі, як «відкрита освіта», «електронна освіта», «віртуальне навчання», «дистанційна освіта» тощо. Та все ж таки в наукових колах часто вживають термін «дистанційне навчання» (Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні, затверджена Постановою МОН України 20 грудня 2000 р.).

Суть такої інновації ґрунтовно висвітлено в наказі Міністерства освіти і науки України від 25.04.2013 № 466 «Про затвердження Положення про дистанційне навчання», зареєстрованого в Міністерстві юстиції України 30 квітня 2013 р. за № 703/23235 (Положення затверджене Наказом МОН № 1115 у 2020 році, зі змінами 2023 р.) де визначено, що *дистанційне навчання* – це індивідуалізований процес набуття знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається в основному за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників освітнього процесу у спеціалізованому середовищі, яке функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій. *Метою* дистанційного навчання є надання освітніх послуг шляхом застосування у навчанні сучасних інформаційно-комунікаційних технологій за певними освітніми рівнями тощо¹¹.

У методичній системі підготовки здобувачів освіти нашого закладу дистанційне навчання – це форма навчання з використанням комп'ютерних і телекомунікаційних технологій, які забезпечують інтерактивну взаємодію викладачів та здобувачів, активне спілкування між студентами групи і викладачами, що значно посилює мотивацію до навчання, поліпшує засвоєння матеріалу й сприяє активізації мовлення.

Структура дистанційного навчання, за нашими спостереження, може бути такою (Рис. 1).

У системі дистанційного навчання важлива роль належить спілкуванню, що відбувається у форматі блогу чи форуму, чату чи групової конференції в режимі постійної роботи з інтернет-ресурсами¹². Н. Голуб зазначає, що спілкування репрезентовано такими видами: а) спілкування з педагогом,

¹⁰ Панченко Г. Д., Шевченко А. Ф. Інформаційно-освітнє середовище в професійній підготовці вчителя. *Педагогічна освіта : теорія і практика*. 2012. Вип. 11. С. 69–81.

¹¹ Положення про дистанційне навчання, наказом МОН за № 466 від 25 квітня 2013 року. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13#Text> (дата звернення: 13.07.2026).

¹² Інформаційно-комунікаційні технології в педагогічній освіті : навчальний посібник / за наук. ред. О. М. Пехоти, Т. В. Тихонові. Миколаїв : Ліон, 2013. 252 с. С. 61.



Рис. 1. Структура дистанційного навчання

який керує процесом навчання; б) спілкування зі студентами, що передбачає обмін інформацією; в) дискусійний форум, що має на меті вільне висловлювання точок зору й рівноправність в обговоренні; г) рольове спілкування, яке виробляє вміння репрезентації оригінальних проєктів; г) звітування, що формує навички лаконічно й чітко говорити, доводити власні переконання¹³. В аспекті нашого дослідження перераховані види спілкування сприяють удосконаленню умінь та навичок здобувачів освіти під час формування комунікативно-мовленнєвої компетентності.

Дистанційна форма навчання має низку беззаперечних переваг. Наприклад, така організація освітнього процесу припускає дещо інший підхід до навчання, зокрема: самостійність пошуку, аналізу, систематизації та узагальнення інформації, самоорганізацію й самоконтроль. Якщо в основу традиційної моделі навчання покладено читання лекцій, проведення семінарських, лабораторних та різних ігрових видів занять, організацію самостійної роботи студентів тощо, то дистанційне навчання орієнтоване на впровадження в освітній процес принципово відмінних моделей навчання, що передбачають проведення конференцій, проєктні роботи, тренінги та інші види діяльності з комп'ютерними та інформаційними технологіями.

Однак, система дистанційного навчання має і недоліки. По-перше, це пов'язано з традиційною методикою навчання, яка передбачає не віртуальне, а «живе» спілкування між студентами і викладачами. По-друге, неможливо точно перевірити, чи саме та людина працює, виконує завдання чи це робить хтось інший. Крім того, не в усіх населених пунктах є можливість доступу до мережі Інтернетзв'язку. По-третє, велике навантаження на зір у зв'язку з необхідністю тривалий час перебувати за комп'ютером. І найголовніше, у дистанційному навчанні втрачається безпосередній контакт між викладачами і студентами¹⁴.

¹³ Голуб Н. Б. Самостійна робота студентів з риторики : навч.-метод. посіб. Черкаси : БрамаУкраїна, 2008. 232 с. С. 56–57.

¹⁴ Клокар Н. Методологічні основи запровадження дистанційного навчання в системі підвищення кваліфікації. *Шлях освіти*. 2012. № 4 (46). С. 38–41.

Впровадження дистанційного навчання в закладах вищої освіти здійснюється у процесі реалізації розроблених дистанційних курсів із дисциплін мовознавчого циклу.

Розроблені дистанційні курси з різних освітніх компонентів у цілому мають однакову структуру, хоча єдиних вимог щодо їх побудови немає. За визначенням В. Бикова, «дистанційний курс – це комплекс навчально-методичних матеріалів та освітніх послуг, створених у віртуальному навчальному середовищі для дистанційного навчання на основі інформаційних і комунікаційних технологій за моделлю дистанційного навчання»¹⁵. Поділяємо думку науковця, що основними елементами дистанційного курсу є навчально-методичні матеріали та система освітніх послуг.

В основу програм дистанційного навчання закладено модульний принцип. Кожна окрема навчальна дисципліна за змістом складається з кількох незалежних навчальних модулів (тем). Навчально-тематичний план кожного курсу складається з таких частин: змістовної (комп'ютерні лекції); закріплювальної (практичні заняття); контрольованої (тести і завдання). Таким чином, оцінювання рівня комунікативно-мовленнєвої компетентності студентів із лінгвістичної дисципліни можна перевірити як в аудиторії (вміння говорити, слухати й інтерпретувати), так і в онлайн режимі за допомогою складання тестів, у процесі виконання самостійної позааудиторної роботи, упорядкування глосарію тощо, й виставити в журнал, де накопичено бали за попередні види виконаних робіт.

Робота в освітньому середовищі дозволяє спілкуватися всім учасникам навчально-освітнього процесу через такі елементи, як форум, чат. Інформацію передаємо в електронному вигляді за допомогою файлів, веб-сторінок, лекцій, архівів. Досить зручним для роботи викладачів є перевірка знань студентів за допомогою різних видів тестів і завдань. Результати роботи студенти можуть надсилати у вигляді тексту або файлів. Новою формою навчання є робота за допомогою сторінок wiki, семінарів, форумів, що дозволяє залучати здобувачів освіти до спільної дослідницької діяльності¹⁶.

Електронне опитування є однією з інноваційних форм контролю якості знань здобувачів, а тому для спільної взаємодії використовуємо сервіси Google Classroom: Google Groups, Google Docs, Google календар,

¹⁵ Биков В. Ю., Кухаренко В. М., Сиротенко Н. Г. та ін. Технологія створення дистанційного курсу. Київ : Міленіум, 2008. 324 с. С. 115.

¹⁶ Шиліна Г. А. Методика дистанційного навчання української мови учнів основної школи : дис. ... канд. пед. наук. 13.00.02 / Бердянський державний педагогічний університет. Київ, 2016. 300 с.

Google Drive і Gmail, електронну пошту, що зручно для обговорення та взаємодії. Результатом цієї діяльності є встановлений зворотний зв'язок. Аналізована платформа дозволяє за допомогою Google-форм збирати відповіді здобувачів і потім проводити автоматичне оцінювання результатів тестування. Контроль і самоконтроль знань також можна здійснювати за допомогою інтерактивних платформ Kahoot і Quizizz, які дають змогу проводити тематичні вікторини, тестування та мовні змагання в ігровому форматі. Адже використання елементів гейміфікації підвищує навчальну мотивацію здобувачів освіти, активізує їхню пізнавальну діяльність.

Отже, дистанційне тестування є не тільки засобом отримання необхідної інформації про динаміку навчальних процесів, зреалізованих у закладі вищої освіти, але й виявом функції мотивації, а, значить, і управління пізнавальною діяльністю здобувачів.

За нашими спостереженнями, дистанційна форма навчання здатна забезпечити постійний освітній ріст особистості. Дистанційне навчання, по суті, являє собою особисто орієнтовану форму навчання.

Дистанційна форма навчання уможливлює самостійне опанування здобувачами як окремих тем із розвитку мовлення, так і загалом навчальних курсів із циклу нормативних та вибіркових освітніх компонентів шляхом застосування веб-ресурсу Zoom. Zoom підходить для індивідуальних та групових занять, які можна планувати заздалегідь, а також робити посилання для постійних зустрічей у певний час.

Однією з основних форм онлайн-комунікації є відеоконференція – конференція в режимі реального часу онлайн. Обговорення й ухвалення рішень, дискусії, захист проєктів, курсових робіт відбуваються в режимі реального часу.

Важливою проблемою методики навчання української мови є тестовий контроль різних видів мовленнєвої діяльності. Наприклад, для проведення аудіювання під час дистанційного навчання ефективним було використання саме відеоконференції. Корисним виявився такий вид діяльності, коли викладач(ка) пропонував(ла) студентам текст для перевірки аудіювання, а потім його ж використовував(ла) у якості диктанту. Отже, після прочитання тексту в звичайному темпі пропонуємо студентам відповісти на кілька запитань щодо пропонованого тексту перед тим, як розпочати його диктувати¹⁷.

Використання сучасних веб-ресурсів дозволяє формувати електронний навчальний курс – середовище для продуктивного спілкування та

¹⁷ Underhill N. *Testing Spoken Language: a Handbook of Oral Testing Techniques*. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1992. 122 p. P. 22.

вдосконалення мовлення, обміну інформацією і співпраці здобувачів з метою підвищення результативності освітнього процесу та формування професійно орієнтованої комунікативно-мовленнєвої компетентності. В умовах модернізації вищої освіти, оновленні її змісту та структури, зростає значущість дистанційного та змішаного навчання, оскільки такі форми здобування знань дозволяють через мережу освітніх матеріалів всім охочим здобувачам навчатися комфортно.

Отже, досвід організації змішаного навчання в нашому закладі вищої освіти засвідчує ефективність моделі, що поєднує двомісячні цикли дистанційної та очної роботи, бо такий формат забезпечує раціональний розподіл теоретичної й практичної підготовки.

2. Лінгводидактичні практики розвитку комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх учителів у цифровому освітньому середовищі

Забезпечення інформаційного супроводу сучасного освітнього процесу полягає передусім у цифровому представленні всіх традиційних засобів навчання (підручники, посібники, бліц-конспекти лекцій, наочні матеріали), по-друге, – у їх доповненні мультимедійним матеріалом (лінгвістичні відеоролики, презентації). Усі ці інструменти повинні бути у вільному доступі для здобувачів освіти за рахунок персонального доступу на навчальні платформи, наприклад Moodle, або ж на загальнодоступних платформах – You Tube, сайті закладу, віртуальних дисках тощо).

Метою викладачів є не тільки добір і трансформування навчального матеріалу (представлення традиційних засобів у цифровому вигляді, надання доступу до них на офіційних освітніх платформах), а й формування у студентів навичок взаємодіяти з ними, а також із викладачами й одногрупниками за допомогою смарт-технологій¹⁸.

Попри те, що студенти налаштовані самостійно добирати необхідний їм основний або додатковий цифровий дидактичний інструментарій, перехід на дистанційне хмарне навчання потребує уніфікації й створення єдиного інформаційного простору закладу освіти. Це передбачає вміння активно користуватися ІКТ-технологіями й самих викладачів, які часом на ціле покоління «відстають» від студентів «цифрової епохи»¹⁹.

¹⁸ Дрозд Т. М. Розвиток комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей у системі післядипломної освіти : дис. ... канд. пед. наук : спец. : 13.00.04 / Вінницький державний педагогічний університет ім. Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2017. 275 с. С. 50.

¹⁹ Попов В. Методичні особливості навчальних матеріалів для дистанційного навчання. Післядипломна освіта в Україні. 2009. № 2. С. 85–88. С. 86.

Якщо проаналізувати типи взаємодії з освітнім середовищем посередництвом комп'ютерних технологій, то можна виокремити когнітивний (власне пізнавальний) та діяльнісний компоненти, у полі кожного з яких взаємодія відбувається синхронно (безпосередньо «тут і тепер») або асинхронно.

Звісно, що інформаційний супровід не зводиться тільки до використання можливостей Інтернет-мережі. Лінгводидактика, яка розкриває теоретичні

Таблиця 1

**Типи взаємодії з освітнім середовищем посередництвом
комп'ютерної техніки**

Компоненти діяльності в хмарному середовищі дистанційного навчання	Методична суть	Пояснення
Когнітивний компонент <i>Синхронний</i>	Пошук Набуття знань з онлайн-сервісу або мережі загалом Вивчення моделі Е-навчання	За когнітивною потребою, користування Мережею як універсальним джерелом знань. Підготовка до онлайн-навчання (ознайомлення з інструкціями, опціями).
Асинхронний	Отримання довідки (запиту) Очікування методичної відповіді Отримання методичного матеріалу	Очікування на зворотний зв'язок від адміністрації сайту Очікування на зворотний зв'язок від викладача або інших суб'єктів освітньої взаємодії. Очікування на методичні рекомендації згідно з регламентом навчання
Процесуальний компонент <i>Синхронний</i>	Навчальне спілкування в соціальних мережах Відеозв'язок Інтерактивна взаємодія	Соцмережі є найефективнішим середовищем спілкування між студентами. Можливість брати участь у вебінарах, інтернет-конференціях, форумах тощо.
<i>Асинхронний</i>	Обмін матеріалами Електронна звітність Відсилення матеріалу	Важливий при дистантному виконанні спільного проекту. Вчасне звітування про хід самостійної роботи. Відсилення виконаного матеріалу на освітню платформу для його перевірки.

та практичні аспекти вивчення мови, оперує сьогодні низкою методик, зокрема традиційною; класичною (базується на різних видах мовленнєвої діяльності); аудіолінгвальною (сприяє формуванню не лише розмовного мовлення, а й навичок розуміння тексту); інтенсивною (домінування різних видів спілкування, тренінгів, вебінарів); лінгвокультурологічною (через культуру народу – до його мови), емоційно-сисловою та ін. Кожна з означених методик пройшла апробацію часом і певним чином трансформувалася в технологічному плані та доповнилася елементами іншої. Проте спільною рисою для них є те, що основним засобом навчання мови залишається текст.

Актуальним цифровим ресурсом для цього нині є корпусна лінгвістика. Ми вважаємо, що з появою електронних корпусів суттєво змінився й спосіб дослідження мовних фактів. Комп'ютерні технології дозволяють здобувачам освіти визначати та аналізувати більш складні лексичні, граматичні та синтаксичні явища, а використання різних типів корпусів стає дедалі популярнішим у навчанні та вивченні мови.

На сьогодні зміст вищої педагогічної освіти, зокрема і філологічної, має бути зорієнтований на розвиток здобувачів освіти у їх здатності до творчості, самоорганізації, розробки й упровадження інноваційних технологій навчання. Система освіти України зазнає кардинальних змін, що спричинено її входженням до європейського та світового простору. Ці зміни стосуються всіх освітніх компонентів освітнього процесу, значною мірою охоплюють мовно-мовленнєву підготовку, зокрема вивчення мови як засобу міжкультурного спілкування.

Аналіз останніх лінгводидактичних досліджень визначеної проблематики дає змогу виокремити наукові здобутки таких авторів, як С. Бук, І. Гладка, П. Грабовий, Н. Дарчук, О. Демська-Кульчицька, В. Жуковська, Є. Карпіловська, А. Корольова, Л. Коцюк, Н. Леміш, С. Лендау, В. Риков, Н. Саєнко, В. Старко та ін., які обґрунтували доцільність аудиторної та самостійної роботи з електронними корпусами текстів.

Сучасна корпусна лінгвістика є галуззю прикладного мовознавства, яка займається формуванням комп'ютерних корпусів текстів у різних мовах і спрямована на максимально об'єктивний аналіз мовних явищ в умовах реальної живої комунікації²⁰. Корпусна лінгвістика вивчає мову як соціальне явище в певному мовленнєвому акті. Центральною дефініцією корпусної лінгвістики є корпус мовленнєвої реалізації мови, що кваліфікується як

²⁰ Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: напрями і проблеми : підручник. Полтава : Довкілля–К, 2008. 712 с. С. 66.

сформована за певними вимогами вибірка мовленнєвого матеріалу, який може використовуватися для опису й дослідження мови як системи²¹.

Мовні корпуси базуються на текстах, дібраних з «реальних» автентичних джерел: книг, газет, журналів, інтерв'ю, промов, тобто мовлення подається у його «природньому» стані й середовищі функціонування. Важливим є не те, які тексти використано (фантастику, документальну прозу, журнали, наукові статті) або інші акти мовленнєвої комунікації (розмови, телефонні дзвінки), а їх автентичність. Корпуси як джерела емпіричних даних відіграють вагомий роль у підготовці фахових навчальних матеріалів, адже емпіричний процес надає змогу вивчати зразки мовленнєвих конструкцій у автентичних текстах. Можливість опрацювання значної кількості емпіричних мовних властивостей відкриває перспективи створення спеціалізованих корпусів та корпусів текстів²².

Завдяки використанню корпусів студенти мають можливість знаходити слова та вирази, притаманні тому чи тому стилю та тематиці тексту, а також граматичні конструкції, які використовуємо для реалізації необхідної комунікативної функції. Такий підхід допомагає майбутнім учителям оволодіти автентичними лексичними та граматичними конструкціями. Своєю чергою, викладачі мають змогу створювати завдання, необхідні для досягнення дидактичних цілей, використовувати матеріали під час укладання підручників та посібників з української мови, забезпечуючи реалізацію принципів автентичності та частотності вживання мовного матеріалу.

За допомогою різних вправ студенти вчать спостерігати за властивостями лінгвістичного корпусу, висувати гіпотези та самостійно формулювати правила вживання тих чи тих одиниць або перевіряти на даних корпусу дієвість правил із навчальних граматик чи підручників. Через застосування корпусних технологій студенти набувають такі важливі вміння, як здатність прогнозувати, спостерігати, помічати, думати, міркувати, аналізувати, інтерпретувати, рефлексувати, досліджувати, робити висновки, фокусуватися, здогадуватися, порівнювати, диференціювати, теоретизувати, висувати гіпотези та перевіряти їх²³.

Підсумовуючи вищесказане, варто зазначити, що комплексний інформаційний супровід мовознавчих дисциплін в освітньому середовищі

²¹ Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: напрями і проблеми : підручник. Полтава : Довкілля-К, 2008. 712 с. С. 668.

²² Данилюк І. Корпус текстів для вивчення граматичної службовості. Лінгвістичні студії. 2013. Вип. 26. С. 224–229. С. 224.

²³ O'Sullivan I. Enhancing a process-oriented approach to literacy and language learning: the role of corpus consultation literacy. ReCALL 19(3). 2007. P. 269–286. С. 277.

представлений цифровими аналогами традиційних засобів навчання, можливостями симулятивного (за наявності необхідних програм), перформативного, сценарного та інших типів пов'язаного з практичним життям навчання. Окрім цього, під час використання цифрових технологій і студенти, і викладачі навчаються максимально ефективно використовувати потенціал сучасних hi-tech-технологій.

Вагомим компонентом дистанційного навчання є застосування інтерактивних цифрових сервісів. Так, Mentimeter використовується для проведення опитувань, збору миттєвого зворотного зв'язку та візуалізації відповідей здобувачів освіти у форматі хмар слів або діаграм. Padlet слугує цифровою інтерактивною дошкою для колективного опрацювання мовних явищ, створення спільних добірок прикладів, рефлексії та організації дискусій. Для візуалізації навчального матеріалу, створення інфографіки, презентацій, буклетів, мовних пам'яток і цифрових постерів активно використовується Canva, що сприяє розвитку творчого мислення та вмінь представляти інформацію в доступній формі.

Під час очного етапу навчання унашому закладі вищої освіти акцент переноситься на практичне застосування здобутих знань. Студенти виконують практичні та творчі завдання, аналізують мовні одиниці різних рівнів, розробляють фрагменти уроків української мови, моделюють професійно-комунікативні ситуації, проводять мікрОВикладання, працюють у парах і малих групах, беруть участь у дискусіях, дебатах, рольових іграх та проєктній діяльності. При цьому цифрові інструменти залишаються важливою складовою освітнього процесу: результати роботи презентуються за допомогою Canva, спільні проєкти виконуються у Google Docs, а рефлексія та взаємооцінювання організовуються через Padlet або Mentimeter.

Отже, перспективною цариною є те, що на сьогодні простежується позитивна динаміка застосування навчальних платформ, онлайн-ресурсів, корпусних технологій у навчанні здобувачів освіти. Такий спосіб засвоєння наукового мовлення сприяє розширенню словникового запасу студентів та підвищує рівень опанування ними різних мовленнєвих моделей. Цифрові технології створюють умови для розвитку академічної автономності, критичного мислення, цифрової грамотності, культури професійної комунікації, уміння працювати в команді та ефективно використовувати інформаційно-комунікаційні технології в освітньому процесі.

ВИСНОВКИ

У сучасних умовах цифрової трансформації освіти особливого значення набуває змішане навчання як інноваційна модель організації

освітнього процесу, що забезпечує ефективне поєднання традиційних та цифрових форм взаємодії. У системі лінгводидактичної підготовки майбутніх педагогів змішане навчання створює сприятливі умови для формування лінгводидактичної компетентності, яка охоплює сукупність мовних, мовленнєвих, методичних, комунікативних і цифрових знань, умінь та навичок, необхідних для успішної професійної діяльності.

Дистанційне навчання надає можливість вибору викладача, диференційного добору навчального матеріалу залежно від інформаційної потреби здобувачів освіти; впливає на формування теоретичних і практичних навичок здобувачів, що є результатом систематичного вивчення матеріалу, а також прослуховування й повторення вправ на аудіо й відео носіях, які, безперечно, мають позитивний вплив на ефективність удосконалення мовлення майбутніх учителів.

Використання технологій змішаного навчання сприяє персоналізації освітньої траєкторії здобувачів освіти. Поєднання аудиторної взаємодії з використанням цифрових освітніх платформ, інтерактивних ресурсів і засобів онлайн-комунікації забезпечує систематичне опрацювання теоретичного матеріалу, моделювання професійно орієнтованих ситуацій, виконання практичних лінгводидактичних завдань та оперативний зворотний зв'язок.

Особливу цінність змішане навчання має для формування практичної складової лінгводидактичної компетентності, оскільки дає змогу інтегрувати сучасні цифрові інструменти в процес навчання української мови, розробляти власні дидактичні матеріали, організовувати інтерактивну взаємодію, здійснювати формувальне оцінювання та аналізувати результати навчальної діяльності. Такий підхід сприяє розвитку професійної мобільності, готовності до інноваційної педагогічної діяльності та здатності ефективно реалізовувати компетентнісний підхід в умовах цифрового освітнього середовища.

У час інноваційних форм і методів навчання на зміну суб'єктів «викладач – здобувач» активно впроваджуємо компонент «комп'ютер – здобувач», що уможливує самоорганізацію процесу навчання. Як не прикро визнавати, але через модернізацію системи освіти відбувається занепад вербального діалогу в парадигмі «викладач – здобувач». Відтак частково обмеженим стає використання такого виду мовленнєвої діяльності, як говоріння, однак ефективно розвиваємо письмо. Тобто виникла необхідність у підвищенні рівня українськомовної писемної комунікативної компетенції. Саме комп'ютеризоване спілкування дозволяє систематично та всебічно контролювати організацію та виконання навчальної роботи здобувачами освіти відповідно до вимог індивідуального та диференційованого підходів.

Таким чином, модель змішаного навчання у нашому закладі вищої освіти, що передбачає чергування дистанційного та очного форматів, у поєднанні з використанням сучасних цифрових сервісів забезпечує безперервність освітнього процесу, підвищує його якість, практичну спрямованість і сприяє ефективному формуванню комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх педагогів в умовах цифрової трансформації освіти.

АНОТАЦІЯ

Розвідку присвячено дослідженню лінгводидактичних засад формування комунікативно-мовленнєвої компетентності здобувачів освіти в умовах цифрової трансформації освітнього процесу. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю переосмислення традиційних підходів до мовної підготовки в контексті широкого впровадження цифрових технологій, змішаного навчання, що потребує оновлення змісту, методів, форм і засобів навчання, а також створення ефективної системи інформаційного супроводу освітнього процесу. Особливу увагу приділено розвитку усного й писемного мовлення, збагаченню словникового запасу, формуванню комунікативних умінь і навичок критичного мислення.

У результаті дослідження обґрунтовано, що ефективність формування комунікативно-мовленнєвої компетентності забезпечується комплексним поєднанням лінгводидактичних принципів із технологіями змішаного та дистанційного навчання, використанням цифрових освітніх платформ, інтерактивних сервісів, електронних навчально-методичних ресурсів і засобів онлайн-комунікації. Визначено ключові педагогічні умови ефективної реалізації цього процесу: інтеграцію цифрових технологій у мовну освіту, організацію безперервного інформаційного супроводу, персоналізацію навчання, забезпечення оперативного зворотного зв'язку, активізацію самостійної діяльності здобувачів освіти та застосування інтерактивних методів навчання. Доведено, що запропоновані лінгводидактичні підходи сприяють розвитку комунікативної активності, мовленнєвої культури, критичного мислення, цифрової компетентності та готовності до ефективної професійної комунікації в умовах інтеграції цифрових технологій в освіті.

Література

1. Скрипник Надія. Когутюк Оксана. Методологічна парадигма досліджень у галузі лінгводидактики. *Актуальні проблеми сучасної освіти: реалії та перспективи*: Матеріали VI Всеукраїнської науково-практичної

конференції здобувачів освіти, педагогічних та науково педагогічних працівників закладів освіти, 21–22 травня 2026 р. Дніпро (Маріуполь) : ВСП «Маріупольський фаховий коледж ДВНЗ «Приазовський державний технічний університет». 2026. С. 102–104. URL: <https://drive.google.com/drive/folders/1UZDhr5WRQuAw7wYcnT1StieRvEZuozEk>

2. Бабенко В. Лінгводидактичні засади формування комунікативної компетентності майбутніх учителів-словесників у процесі навчання стилістики. *Теоретична і дидактична філологія. Серія : Педагогіка*. 2018. Вип. 28. С. 4–15. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/tdf_2018_28_3

3. Березовська-Савчук, Н. and Цоуфал, Л. (2019) Linguo-didactic principles of the communicative competence formation in the process of studying the Ukrainian language for professional communication. *Philological Studies : Scientific Bulletin of Kryvyi Rih State Pedagogical University*, 20, pp. 157–170. doi:10.31812/filstd.v20i0.3701.

4. Orenstein A. C., Hunkins F. P. (2003). Curriculum – foundations, principles, and issues. Needham Heights, MA, 387 p.

5. Moor M. G. & Kearsley G. Distance Education : A Systems View. Belmont, Wadsworth Publishing Company, 1996.

6. Биков В. Ю. Дистанційне навчання в країнах Європи та США і перспективи для України. *Інформаційне забезпечення навчально-виховного процесу: інноваційні засоби технології* : монографія / В. Ю. Биков, О. О. Гриценчук, Ю. О. Жук та ін. / Академія пед. наук України, Ін-т засобів навчання. Київ : Атіка, 2005. С. 77–140.

7. Bock Annekatrin (2018). The Transformation of School Textbooks into Digital Educational Media. Georg-Eckert-Institut. Leibniz Institut für Internationale Schulbuchforschung. URL: <http://repository.gei.de/handle/11428/291?show=full> (дата звернення: 13.07.2026).

8. Копусь О. А. Теоретичні засади формування фахової лінгводидактичної компетентності майбутніх магістрів-філологів у вищому навчальному закладі : монографія. Одеса : ТОВ Лерадрук, 2012. 429 с.

9. Рускуліс Л. В. Методична система формування лінгвістичної компетентності майбутніх учителів української мови у процесі вивчення мовознавчих дисциплін : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Херсон. держ. ун-т. Херсон, 2019. 550 с.

10. Панченко Г. Д., Шевченко А. Ф. Інформаційно-освітнє середовище в професійній підготовці вчителя. *Педагогічна освіта : теорія і практика*. 2012. Вип. 11. С. 69–81.

11. Положення про дистанційне навчання, наказом МОН за № 466 від 25 квітня 2013 року. Положення про дистанційну форму здобуття повної загальної середньої освіти (затверджене Наказом МОН № 1115 у 2020 році,

зі змінами 2023 року). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13#Text> (дата звернення: 13.07.2026).

12. Інформаційно-комунікаційні технології в педагогічній освіті : навчальний посібник / за наук. ред. О. М. Пехоти, Т. В. Тихонової. Миколаїв : Іліон, 2013. 252 с.

13. Голуб Н. Б. Самостійна робота студентів з риторики : навч.-метод. посіб. Черкаси : БрамаУкраїна, 2008. 232 с.

14. Клокар Н. Методологічні основи запровадження дистанційного навчання в системі підвищення кваліфікації. *Шлях освіти*. 2012. № 4 (46). С. 38–41.

15. Биков В. Ю., Кухаренко В. М., Сиротенко Н. Г. та ін. Технологія створення дистанційного курсу. Київ : Міленіум, 2008. 324 с.

16. Шиліна Г. А. Методика дистанційного навчання української мови учнів основної школи : дис. ... канд. пед. наук. 13.00.02 / Бердянський державний педагогічний університет. Київ, 2016. 300 с.

17. Underhill N. Testing Spoken Language: a Handbook of Oral Testing Techniques. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1992. 122 p.

18. Дрозд Т. М. Розвиток комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей у системі післядипломної освіти : дис. ... канд. пед. наук : спец. : 13.00.04 / Вінницький державний педагогічний університет ім. Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2017. 275 с.

19. Попов В. Методичні особливості навчальних матеріалів для дистанційного навчання. *Післядипломна освіта в Україні*. 2009. № 2. С. 85–88.

20. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: напрями і проблеми : підручник. Полтава : Довкілля-К, 2008. 712 с.

21. Данилюк І. Корпус текстів для вивчення граматичної службовості. *Лінгвістичні студії*. 2013. Вип. 26. С. 224–229.

22. O'Sullivan I. Enhancing a process-oriented approach to literacy and language learning: the role of corpus consultation literacy. *ReCALL* 19(3). 2007. P. 269–286.

Information about the author:

Skrypnyk Nadiia,

Candidate of Philological Sciences,
Head of the Department of Ukrainian Philology,
Communal Higher Education Institution
«Vinnytsia Humanities Pedagogical College»
13, Nahirna Street, Vinnytsia, Ukraine

ПОВІЛЬНЕ ГЛИБОКЕ ЧИТАННЯ ЯК ІННОВАЦІЙНА ЛІНГВОДИДАКТИЧНА ТЕХНОЛОГІЯ РОЗВИТКУ ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ШКОЛЯРІВ У ЦИФРОВУ ДОБУ: КОНЦЕПЦІЯ ТА МОДЕЛЬ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ

Удовиченко Лариса

DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-712-3-2-18>

ВСТУП

Упродовж останніх десятиліть освітній простір зазнав фундаментальних трансформацій, спричинених стрімким розвитком цифрових технологій. Поширення гаджетів, онлайн-комунікації та фрагментованих інформаційних потоків зумовило зміну когнітивних звичок молоді, вплинуло на способи сприймання й опрацювання текстів та поставило під сумнів сталі механізми формування читацької компетентності. Зокрема, у шкільній практиці дедалі виразніше проявляється тенденція до поверхнового сканувального читання, яке не забезпечує достатньої глибини осмислення, не стимулює аналітичного мислення й не формує стійкої уваги¹.

Цифрове середовище, яке пропонує надмір коротких повідомлень, мультимедійних подразників і миттєвих реакцій, поступово модифікує нейрокогнітивні процеси читача. Як показують дослідження М. Вольф² та Н. Карра³, мозок адаптується до мозаїчної структури інформації, внаслідок чого зменшується здатність до тривалого занурення у текст,

¹ Afflerbach P. *Understanding and Using Reading Assessment, K-12*. Newark, DE: International Literacy Association, 2016. 45 p.; Cain K., Oakhill J. (eds.). *Children's Comprehension Problems in Oral and Written Language: A Cognitive Perspective*. New York: Guilford Press, 2008. 302 p.; Mullis I. V. S., von Davier M., Foy P., Fishbein B., Reynolds K. A., Wry E. *PIRLS 2021 International Results in Reading*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College; International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), 2023. 161 p. DOI: 10.6017/lse.tpisc.tr2103.kb5342; OECD. *PISA 2018 Results*. Vol. I: What Students Know and Can Do. Paris: OECD Publishing, 2019. 354 p. DOI: 10.1787/5f07c754-en

² Wolf M. *Reader, Come Home: The Reading Brain in a Digital World*. New York: Harper, 2018.

³ Carr N. G. *The Shallows: What the Internet Is Doing to Our Brains*. New York: W. W. Norton & Company, 2010. 276 p. 260 p.

аргументованого осмислення та критичного аналізу. Для школярів це особливо небезпечно, адже саме в підлітковому віці відбувається становлення ключових інтелектуальних і метакогнітивних умінь.

У цих умовах педагогічна спільнота стикається з необхідністю не лише адаптувати навчальні стратегії до цифрових викликів, а й відшукувати такі дидактичні рішення, які здатні компенсувати наслідки інформаційної фрагментації. Одним із перспективних напрямів виступає **повільне глибоке читання** – *комплекс когнітивно орієнтованих практик, що передбачають уважне, розгорнуте й емоційно залучене опрацювання художнього тексту*. На відміну від швидкого ознайомчого перегляду, глибоке читання активує механізми аналітичного мислення, інтерпретації, емпатії та рефлексії, сприяючи повноцінному формуванню читацької компетентності школярів⁴.

Однак попри наукові обґрунтування цього підходу, у реальному шкільному середовищі бракує методично чітких, емпірично перевірених моделей його впровадження. Виникає потреба у стандартизованому інструментарії, доступному для вчителів: анкетах, тестах, шкалах вимірювання, алгоритмах аналізу результатів. Особливо важливим є те, що такі інструменти мають бути не абстрактними, а максимально практичними, придатними для використання у реальних класах, незалежно від рівня підготовки педагогів у галузі освітніх досліджень.

Саме з огляду на ці потреби метою нашої публікації є **представлення повної, покрокової моделі педагогічного експерименту з перевірки ефективності методики повільного глибокого читання**, яку можуть застосовувати вчителі у шкільних умовах. Стаття поєднує теоретичні засади з описом соціологічного й психометричного інструментарію, організацією масиву даних, аналізом результатів і створенням інформаційних графічних матеріалів, що може слугувати шаблоном для майбутніх емпіричних досліджень у галузі методики навчання літератури в реальних шкільних умовах.

Запропонована модель покликана не лише підтвердити ефективність глибокого читання як дидактичного методу, а й започаткувати системний підхід до дослідження читацької компетентності в сучасній школі. Методологія статті ґрунтується на інтеграції гуманітарних,

⁴ Dehaene S. *Reading in the Brain: The Science and Evolution of a Human Invention*. New York: Viking, 2009. 388 p.; Immordino-Yang M. H. *Emotions, Learning, and the Brain: Exploring the Educational Implications of Affective Neuroscience*. New York: W. W. Norton & Company, 2016. 208 p.; Immordino-Yang M. H., Damasio A. *We Feel, Therefore We Learn: The Relevance of Affective and Social Neuroscience to Education*. *Mind, Brain, and Education*. 2007. Vol. 1, No. 1. P. 3–10. DOI: 10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x; Kandel E. *Reductionism in Art and Brain Science: Bridging the Two Cultures*. New York: Columbia University Press, 2016. DOI: 10.7312/kand17474

психолінгвістичних і соціологічних підходів, що дозволяє комплексно оцінити зміни, які відбуваються у читацькому розвитку учнівства під впливом запропонованої методики. Особливістю роботи є створення **віртуального педагогічного експерименту** – моделі, що відтворює логіку реального навчального процесу та демонструє способи статистично обґрунтованого оцінювання об'єктивних показників.

Стаття складається з двох частин:

- **концептуальної**, у якій викладено теоретичні й методологічні засади повільного глибокого читання;
- **практичної**, де вчителям надається готовий пакет інструментів для організації власних досліджень і впровадження методики в освітню практику.

1. Концептуальні засади повільного глибокого читання

1.1. Психолінгвістичні передумови повільного глибокого читання

Психолінгвістичні дослідження свідчать, що процес читання є складною багаторівневою взаємодією перцептивних, когнітивних, мовленнєвих і емоційних механізмів. Для того, щоб учень міг повноцінно зрозуміти художній текст, необхідна узгоджена робота кількох систем мозку: механізмів декодування, семантичного аналізу, робочої пам'яті, довготривалої пам'яті та механізмів асоціативного мислення⁵. Повільне глибоке читання, на відміну від швидкого сканування, створює оптимальні умови для цієї узгодженості.

Упродовж глибокого читання учень затримує увагу на ключових смислових вузлах тексту, активізує процеси внутрішнього проговорювання, будує складні семантичні зв'язки й переносить інформацію з тексту у власний когнітивний досвід. Робоча пам'ять отримує можливість утримувати більші фрагменти тексту, а це – необхідна умова для формування цілісних смислів, інтерпретації та розуміння авторських інтенцій.

Дослідження нейролінгвістів показують, що повільне читання активує зони мозку, відповідальні за емпатію, уяву та глибинне осмислення, – зокрема верхню тім'яну частину та префронтальну кору. Саме ці зони забезпечують здатність до прогнозування, рефлексії та створення внутрішніх моделей смислу, які неможливі упродовж поверхового

⁵ Dehaene S. *Reading in the Brain: The Science and Evolution of a Human Invention*. New York: Viking, 2009. 388 p.; Rosenblatt L. M. *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1978; Stanovich K. E. *Progress in Understanding Reading: Scientific Foundations and New Frontiers*. New York: Guilford Press, 2000; Wolf M. *Reader, Come Home: The Reading Brain in a Digital World*. New York: Harper, 2018.

ознайомчого читання. Таким чином, глибоке читання сприяє не лише розумінню тексту, а й розвитку складних когнітивних функцій, необхідних для життєвої й академічної успішності учнів.

1.2. Когнітивні механізми глибокого читання

Когнітивні механізми, що лежать в основі глибокого читання, охоплюють широкий спектр розумових операцій – від сприймання та аналізу до узагальнення, інтерпретації й рефлексії. На відміну від швидкого читання, орієнтованого переважно на розпізнавання інформаційних одиниць, повільне читання вимагає активної, послідовної й усвідомленої мисленнєвої діяльності⁶.

Першою ключовою когнітивною операцією є **семантичне розгортання тексту**. Читач не просто декодує слова, а поступово вибудовує мережу смислів, сполучаючи нову інформацію з уже наявними знаннями. Це забезпечує глибину розуміння та дозволяє «прошивати» зміст тексту у власний когнітивний досвід.

Другим складником є **інференційне мислення** – здатність робити логічні висновки, встановлювати приховані зв'язки між подіями й концептами, розуміти підтекст. У художній літературі значна частина змісту не подається прямо, і саме інференції дозволяють читачеві відтворювати смислову повноту твору. Повільне читання створює час і умови для цих мікрологічних операцій.

Третім важливим механізмом є **аналітичне опрацювання тексту**, що включає оцінювання мотивів персонажів, логіки сюжету, авторської позиції, естетичних засобів. Цей рівень вимагає зосередженості та ретельної уваги – ресурсів, які зазвичай не активуються при поверхневому читанні.

Окрему когнітивну роль відіграє **рефлексія**. Упродовж глибокого читання читач «відстежує» власні емоції, асоціації, уявлення, зіставляє їх із текстом, співвідносить із власним досвідом. Це підсилює розуміння та сприяє формуванню метакогнітивних умінь – уміння усвідомлювати власний процес мислення.

⁶ Guthrie J. T., Wigfield A. Engagement and Motivation in Reading // Handbook of Reading Research. Vol. III / ed. by M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, R. Barr. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2000. P. 403–422; Pressley M., Afflerbach P. *Verbal Protocols of Reading: The Nature of Constructively Responsive Reading*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1995; Stanovich K. E. *Progress in Understanding Reading: Scientific Foundations and New Frontiers*. New York: Guilford Press, 2000; Wolf M. *Reader, Come Home: The Reading Brain in a Digital World*. New York: Harper, 2018.

Таким чином, повільне глибоке читання розгортає цілу систему когнітивних процесів, які дозволяють учневі не просто сприймати текст, а **перетворювати його на смисловий, емоційний і ціннісний досвід**⁷.

1.3. Педагогічні принципи глибокого читання

Педагогічні принципи, що лежать в основі повільного глибокого читання, визначають не лише техніку роботи з текстом, а й характер взаємодії учня з художнім твором, способи організації уроку та роль учителя у формуванні читацької компетентності. Ці принципи забезпечують дидактичну цілісність методики й дозволяють перетворити читання з рутинної операції на пізнавальне й особистісно значуще переживання.

Першим ключовим принципом є **принцип уважного зосередження**. Глибоке читання передбачає уповільнення темпу й свідоме переключення уваги на смислові вузли тексту. Учитель створює умови для такого *внутрішнього зупинення*: запитаннями, паузами, фіксацією ключових фрагментів, спонуканням до повторного прочитання важливих епізодів. Це протистоїть домінуючим у цифровій культурі надлишковій стимуляції та багатозадачності.

Другим принципом виступає **принцип діалогічності**. Глибоке читання завжди є діалогом – між текстом і читачем, між окремими персонажами, між автором і культурним контекстом. На уроці це виявляється у формулюванні запитань відкритого типу, дискусіях, прийомах сократівського діалогу. Учень не просто отримує інформацію, а вибудовує власну інтерпретаційну позицію.

Третій принцип – **принцип активної інтерпретації**. Учитель не дає готових трактувань твору, а навпаки, спонукає учнів до пошуку смислів, аргументації, зіставлення альтернативних версій. Це формує критичне мислення та глибоку залученість до тексту.

Четвертим фундаментальним принципом є **принцип емоційно-ціннісного переживання**. Художній текст не може бути зведений до абстрактної інформації – він має викликати емоції, співпереживання, емпатію. У процесі повільного читання учитель підтримує емоційний резонанс: дозволяє учням зупинятися на моментах, що вражають, ділитися особистими відчуттями, ставити естетичні й моральні запитання.

⁷ Mangen A. Lost in Digitization? Cognitive and Emotional Aspects of Deep Reading // Duggan A., Payne S. (eds.). Reading in a Digital Age. London; New York: Routledge, 2016. P. 91–112; Mangen A., van der Weel A. The Evolution of Reading in the Age of Digitisation: An Integrative Framework for Reading Research. Literacy. 2016. Vol. 50, No. 3. P. 116–124. DOI: 10.1111/lit.12086; Willingham D. T. *The Reading Mind: A Cognitive Approach to Understanding How the Mind Reads*. San Francisco: Jossey-Bass, 2017.

Нарешті, важливим педагогічним принципом є **принцип рефлексії**, що передбачає усвідомлення учнем власного досвіду читання. Рефлексивні паузи, короткі записи, обговорення того, *що я подумав, що мене здивувало, чому я змінив своє ставлення*, – усе це сприяє поглибленню розуміння тексту та формуванню метакогнітивних стратегій.

У сукупності ці принципи забезпечують дидактичну структуру, в якій глибоке читання стає інструментом не лише літературного аналізу, а й розвитку мислення, емоційної культури та особистісного зростання учнівства.

1.4. Читацька компетентність і її структура

Читацька компетентність у сучасній педагогічній науці розглядається як інтегрована якість особистості, що поєднує когнітивні, емоційні, мовленнєві та ціннісні компоненти. Вона виходить далеко за межі техніки декодування тексту й охоплює здатність учня розуміти, інтерпретувати, оцінювати та творчо переосмислювати художні твори. Саме тому розвиток читацької компетентності є стратегічним завданням шкільної літературної освіти й одним із ключових показників ефективності методики повільного глибокого читання.

Першим складником читацької компетентності є **когнітивно–сміслова готовність**, що передбачає здатність учня розуміти сюжетно–композиційну логіку твору, виявляти причинно–наслідкові зв'язки, розпізнавати символи й підтексти. Цей рівень пов'язаний зі сформованістю мовленнєвих та аналітичних умінь, а також із розвитком робочої пам'яті, яка дозволяє утримувати в полі уваги кілька смислових ліній одночасно.

Другий компонент – **інтерпретаційно–аналітична компетенція**. Вона проявляється у вмінні учня будувати власну смислову версію твору, аргументувати її, зіставляти різні інтерпретації, критично оцінювати позиції персонажів та авторську стратегію. Інтерпретаційні вміння є безпосереднім продуктом повільного читання, адже потребують часу, зосередженості та глибини роботи з текстом.

Третім важливим блоком є **емоційно–ціннісний компонент**. Він охоплює емпатію, здатність до співпереживання, моральне оцінювання ситуацій та персонажів, формування особистісних смислів на основі прочитаного. Саме художній текст, на відміну від багатьох інших навчальних матеріалів, здатний викликати одночасно інтелектуальні та емоційні реакції, що робить його унікальним інструментом розвитку внутрішнього світу учня.

Четвертий компонент читацької компетентності – **комунікативно–мовленнєві вміння**, що забезпечують здатність висловлювати власні

думки щодо тексту, вести аргументований діалог, формулювати усні та письмові інтерпретації. Вони проявляються як у дискусіях, так і в письмових роботах – від коротких рефлексій до аналітичних есе.

Нарешті, п'ятий структурний елемент – **метакогнітивні вміння**, тобто здатність учня усвідомлювати власний процес читання: слідкувати за розумінням, визначати складні місця, коригувати темп, використовувати стратегії повторного читання, ставити запитання до тексту. Метакогніція є тим «внутрішнім інструментом», який дозволяє учневі поступово ставати самостійним, відповідальним та ефективним читачем.

У сумі всі ці компоненти утворюють цілісну модель читацької компетентності, розвиток якої можливий лише через систематичне застосування методик, що орієнтуються не на швидкість, а на глибину, не на обсяг прочитаного, а на якість пережитого та осмисленого тексту.

2. Мета, завдання і гіпотеза педагогічного експерименту

2.1. Мета педагогічного експерименту

Метою педагогічного експерименту є **емпіричне підтвердження ефективності методики повільного глибокого читання в розвитку читацької компетентності учнів основної та старшої школи**. Експеримент покликаний виявити, чи забезпечує систематичне впровадження цієї методики істотні позитивні зміни таких параметрів, як:

- розуміння художнього тексту;
- уміння інтерпретувати та аргументувати;
- критичне мислення;
- стійкість уваги;
- емоційно–ціннісне переживання твору;
- здатність до рефлексії.

Ця мета узгоджується з сучасними теоретичними підходами до вивчення читання як складного когнітивного процесу⁸ та з потребою оновлення методики шкільного аналізу літератури у цифрову добу.

2.2. Завдання педагогічного експерименту

Для досягнення сформульованої мети педагогічного експерименту, забезпечення повноти й достовірності експериментальної перевірки ефективності методики повільного глибокого читання пропонуються взаємопов'язані завдання практичного та дослідницького характеру, спрямовані на вимірювання різних аспектів читацького розвитку учнів:

⁸ Afflerbach P. *Understanding and Using Reading Assessment, K–12*. Newark, DE: International Literacy Association, 2016. 45 p.; Wolf M. *Reader, Come Home: The Reading Brain in a Digital World*. New York: Harper, 2018.

1. Визначити вихідний рівень читацької компетентності учнів у контрольному та експериментальному класах. Тут передбачається проведення діагностичних тестів, анкетування та оцінювання здатності до розуміння, інтерпретації, аргументації й рефлексії.

2. Розробити та апробувати навчальні матеріали, необхідні для впровадження методики повільного глибокого читання. До них належать: тексти, рекомендації для вчителя, набір запитань, інтерпретаційні вправи, рефлексивні паузи та інші інструменти.

3. Організувати систематичне застосування методики в експериментальному класі упродовж визначеного періоду. Для цього необхідно забезпечити проведення занять за чітким алгоритмом повільного читання, фіксацію результатів і спостереження за динамікою змін.

4. Провести повторне вимірювання рівня читацької компетентності після завершення експериментальної роботи. Друге вимірювання має бути максимально ідентичним до першого, щоб забезпечити коректність порівняння результатів.

5. Здійснити порівняльний аналіз показників контрольної та експериментальної груп. На цьому етапі застосовуються статистичні методи (описова статистика, порівняння середніх значень, визначення достовірності різниць), що дозволяє оцінити ефективність методики.

6. Інтерпретувати отримані дані в контексті теоретичних положень когнітивної психології, педагогіки та методики навчання літератури.

7. Сформулювати висновки та практичні рекомендації, які можуть бути використані вчителями для організації аналогічних досліджень у шкільних умовах.

Таким чином, завдання експерименту окреслюють цілісний цикл дослідницької роботи – від виявлення вихідного рівня до аналізу змін та узагальнення результатів.

2.3. Гіпотеза педагогічного експерименту

Гіпотеза експерименту ґрунтується на сучасних психолінгвістичних, когнітивних і педагогічних дослідженнях, які засвідчують вплив способу читання на інтелектуальний та емоційний розвиток учнів. Вона формулюється таким чином: **систематичне застосування методики повільного глибокого читання у шкільному курсі зарубіжної та української літератури забезпечує статистично значуще підвищення рівня читацької компетентності учнів порівняно з традиційною методикою читання й аналізу тексту.**

Зміни очікуються у таких вимірюваних параметрах:

1. **Розуміння тексту:** здатність встановлювати смислові зв'язки, розпізнавати підтекст, пояснювати мотиви персонажів.

2. **Інтерпретація та аргументація:** уміння будувати власну смислову версію твору, логічно обґрунтовувати її, порівнювати альтернативні трактування.

3. **Критичне мислення:** аналіз авторських стратегій, оцінювання художніх засобів, усвідомлення багатозначності тексту.

4. **Стійкість уваги й глибина зосередження:** здатність утримувати увагу на складних фрагментах тексту, повертатися до них, виділяти смислові вузли.

5. **Емоційно-ціннісне переживання:** емпатія, співпереживання персонажам, рефлексія власних почуттів під час читання.

6. **Метакогнітивні уміння:** здатність контролювати власний процес читання, ставити запитання, коригувати темп, відстежувати моменти нерозуміння.

Гіпотеза базується на положеннях М. Вольф⁹, які підтверджують, що глибоке читання активізує складні нейронні мережі і зв'язки між ними, формує багатшу архітектуру мозку, що у висліді веде до значного покращення когнітивних можливостей читачів.

Таким чином, якщо експериментальна методика є дієвою, її впровадження має продемонструвати значно вищу позитивну динаміку в експериментальному класі порівняно з контрольним.

3. Організація та логіка педагогічного експерименту

Педагогічний експеримент у межах цього дослідження має **модельний характер** і спрямований на перевірку впливу методики повільного глибокого читання на різні складники читацької компетентності учнів. Його організація максимально наближена до умов реального навчального процесу, що забезпечує практичну відтворюваність запропонованої моделі в шкільній практиці.

3.1. Учасники та загальні умови експерименту

В експерименті умовно моделюються дві порівнювані групи учнів основної школи (по 25 осіб у кожній): **контрольна** та **експериментальна**. Групи є ідентичними за віком та максимально наближеними за рівнем освітньої підготовки та соціально-освітнім контекстом.

⁹ Wolf M. Reader, Come Home: The Reading Brain in a Digital World. New York: Harper, 2018.

Обидві групи навчаються:

- за однією навчальною програмою з літератури;
- на матеріалі тих самих художніх текстів;
- за однакової кількості навчальних годин.

Єдиною змінною умовою є **методика роботи з текстом**: у контрольній групі застосовується традиційна модель уроку літератури, в експериментальній – систематично впроваджується методика повільного глибокого читання.

3.2. Тривалість та формат проведення

Експеримент розрахований на **один навчальний семестр**, що є достатнім для виявлення стійких зрушень у мотиваційній, когнітивній, інтерпретаційній та емоційно-ціннісній сферах читацької діяльності.

Навчальний процес відбувається в межах звичайного шкільного розкладу, без додаткового навантаження на учнів. Такий формат дозволяє розглядати отримані результати не як штучний лабораторний ефект, а як **наслідок реального педагогічного впливу**.

3.3. Загальна логіка методики повільного глибокого читання

Методика повільного глибокого читання реалізується як **послідовна система роботи з художнім текстом**, що включає:

- свідоме уповільнення темпу читання;
- фрагментоване осмислення тексту;
- інтерпретаційні паузи;
- рефлексивні й аналітичні запитання;
- письмову та усну фіксацію смислів.

На відміну від традиційного уроку, акцент робиться не на репродукції змісту, а на **поступовому вибудовуванні розуміння**, усвідомленні підтексту, переживанні емоційних станів і формуванні власної інтерпретаційної позиції.

Роль учителя в цій моделі полягає не в трансляції готових смислів, а у фасилітації читацького мислення, підтримці діалогу з текстом і створенні умов для самостійного смислотворення.

3.4. Фіксація результатів і зв'язок з вимірвальними інструментами

У ході експерименту здійснюється систематична фіксація змін у читацькій діяльності учнів. Для цього використовуються стандартизовані інструменти, які застосовуються **до і після експериментального впливу**.

Зібрані дані акумулюються в єдиній таблиці-матриці, що дозволяє:

- простежити індивідуальну та групову динаміку;
- обчислити середні показники;
- визначити прирости за кожним параметром;
- провести статистичну перевірку отриманих змін.

Детальний опис інструментарію, алгоритмів обчислення показників і способів статистичної обробки подано в наступному підрозділі.

3.5. Етичні та методичні засади дослідження

Експеримент проводиться з дотриманням базових принципів педагогічної етики: добровільність участі, анонімність даних, відсутність ризиків для учнів та рівність умов для обох груп. Усі вимірювальні процедури стандартизовані, що забезпечує чистоту експерименту й коректність подальших висновків.

4. Соціологічний та психометричний інструментарій

4.1. Інструмент 1. Анкетування навчальної мотивації та ставлення до читання із застосуванням шкали Лайкерта

Шкала Лайкерта – це стандартизований метод вимірювання ступеня згоди або незгоди респондента з певними твердженнями, спрямований на кількісну репрезентацію суб'єктивних установок і ставлень.

У загальному розумінні **шкала Лайкерта – це порядкова (ordinal) шкала**, що дає змогу респонденту **виразити ступінь згоди або незгоди з певним твердженням**.

Класична форма виглядає так:

- повністю не згоден
- радше не згоден
- ані згоден, ані не згоден
- радше згоден
- повністю згоден

Кожному варіанту відповідає числове значення (наприклад, від 1 до 5).

Принципово важливо: **шкала Лайкерта не вимірює факти**, а вимірює **інтенсивність суб'єктивного ставлення** до ідей, тверджень, явищ, педагогічних практик, навчального досвіду, текстів, інтерпретацій, цінностей тощо.

У педагогічних дослідженнях це особливо актуально для вивчення мотивації учнів, читачьких установок, ставлення до методів навчання, сприйняття цифрових технологій, самооцінки навчальних компетентностей.

Для виявлення змін у навчальній мотивації та загальному ставленні учнів до читання художніх текстів використовується анкетування, побудоване за

принципом п'ятибальної шкали Лайкерта. Анкета застосовується **до початку та після завершення** циклу занять, організованих за методикою повільного глибокого читання, що дає змогу порівняти початкові й підсумкові показники.

1) Зміст і процедура анкетування

Анкета містить **п'ять коротких тверджень**, спрямованих на виявлення інтересу до читання, емоційного залучення та суб'єктивної значущості роботи з художнім текстом. Кожне твердження оцінюється учнями за п'ятибальною шкалою, де

- 1 – повністю не згоден,
- 2 – переважно не згоден,
- 3 – важко відповісти,
- 4 – переважно згоден,
- 5 – повністю згоден.

Як приклади тверджень анкети можуть використовуватися такі формулювання:

- 1. *Мені цікаво працювати з художнім текстом на уроці.*
- 2. *Читання допомагає мені краще зрозуміти думки, почуття та мотиви персонажів.*
- 3. *Під час читання я замислююся над глибшим змістом тексту, а не лише над розвитком сюжету.*
- 4. *Під час читання я переживаю глибокі емоції, пов'язані зі змістом художнього тексту.*
- 5. *Думки та емоції, які супроводжують мене під час читання, можуть впливати на мої подальші вчинки та життєві орієнтири.*

2) Обробка та інтерпретація результатів

Анкета складається з п'яти тверджень, кожне з яких оцінюється учнями за п'ятибальною шкалою. Для кожного учня обчислюється узагальнений мотиваційний показник як середнє арифметичне балів за всіма твердженнями анкети: сумарна кількість набраних балів ділиться на кількість тверджень (п'ять). У результаті отримується значення в діапазоні від 1 до 5, яке використовується для подальшого аналізу та відображається в основній таблиці результатів *Таблиці 1* (позначення: **АМ** – інструмент 1 (анкета мотиваційна), **АМД** – до експерименту, **АМП** – після експерименту). У поданій ілюстративній моделі середні значення заокруглюються до цілого числа, хоча така процедура не є обов'язковою (навіть не бажаною) і застосована нами для спрощення подачі ілюстративного матеріалу.

3) Методичне значення інструмента

Анкетування дає змогу зафіксувати **внутрішню готовність учнів до читання** та їхнє усвідомлене ставлення до художнього тексту. Отримані

показники слугують важливою передумовою для інтерпретації подальших змін у стійкості уваги, глибини розуміння тексту та рівні інтерпретаційно–аргументаційних умінь. Запропонована анкета має характер **методичного зразка** і може бути адаптована або модифікована вчителем відповідно до конкретного навчального контексту, зберігаючи загальну логіку вимірювання мотиваційного компонента читацької діяльності.

4.2. Інструмент 2. Діагностичні тести на розуміння художнього тексту

Для оцінювання рівня розуміння художнього тексту використовується діагностичний тест, спрямований на виявлення того, **наскільки глибоко учні усвідомлюють зміст прочитаного**, уміють працювати з текстовою інформацією та робити самостійні смислові висновки. Тест застосовується як до початку експерименту, так і після завершення циклу занять, організованих за методикою повільного глибокого читання.

1) Зміст тестових завдань

Діагностичний тест складається з **п'яти завдань**, кожне з яких оцінюється за **чотирибальною шкалою** (від 0 до 4 балів). Таким чином, **максимальна кількість балів за тест становить 20**.

Завдання тесту мають практичний і зрозумілий для учнів характер і можуть включати, зокрема:

- визначення основної думки художнього тексту або його фрагмента;
- пояснення вчинків і мотивів персонажів на основі прочитаного;
- встановлення причинно–наслідкових зв'язків між подіями твору;
- формулювання коротких висновків щодо змісту або проблематики тексту;
- пояснення авторської позиції або емоційного тону тексту.

Запропоновані типи завдань не є жорстко фіксованими і можуть змінюватися залежно від віку учнів, навчального матеріалу та педагогічних цілей, зберігаючи при цьому загальну логіку **діагностики розуміння тексту**.

2) Оцінювання та обробка результатів

Кожне завдання оцінюється в межах від 0 до 4 балів залежно від повноти, точності та обґрунтованості відповіді учня. Для кожного учня **підсумковий тестовий показник визначається як сума балів за всі п'ять завдань**. Отримане значення перебуває в діапазоні від 0 до 20 і використовується без подальшого усереднення.

Саме ці сумарні показники відображаються в основній таблиці результатів *Таблиця 1* (позначення: **Т** – інструмент 2 (тест), **ТД** – тест до експерименту, **ТП** – тест після експерименту). Надалі вони

використовуються для обчислення середніх значень групи, приростів і статистичної перевірки відмінностей.

3) Методичне значення інструмента

Діагностичний тест дозволяє зафіксувати **реальні зміни в розумінні художнього тексту**, що виникають унаслідок систематичної роботи з повільним глибоким читанням. Запропонована модель тесту виконує роль **методичного зразка**: учитель може адаптувати кількість завдань, їх формулювання або рівень складності, зберігаючи при цьому прозорий алгоритм оцінювання та узгодженість із загальною системою аналізу результатів.

4.3. Інструмент 3. Аналітична рубрика оцінювання інтерпретаційних умінь

Для оцінювання рівня сформованості інтерпретаційно-аргументаційних умінь учнів у процесі роботи з художнім текстом використовується **аналітична рубрика**, що дозволяє комплексно врахувати якість читацького мислення, а не лише правильність окремих відповідей. Рубрика застосовується **до початку експерименту та після завершення циклу занять**, організованих за методикою повільного глибокого читання.

Аналітична рубрика ґрунтується на оцінюванні **розгорнутих письмових (бажано) або усних відповідей учнів** на відкриті запитання до художнього тексту. Вона включає **чотири критерії**, кожен з яких оцінюється за чотирибальною шкалою (від 0 до 4 балів). Таким чином, **максимальна кількість балів за рубрикою становить 16**.

Отримане **сумарне значення балів** використовується для подальшого аналізу й безпосередньо відображається в основній таблиці результатів (позначення: **Р** – інструмент 3 (рубрика), **РД** – рубрика до експерименту, **РП** – рубрика після експерименту).

1) Критерії оцінювання та приклади завдань

- **Розуміння змісту та проблематики тексту.** Оцінюється здатність учня адекватно відтворювати основний зміст художнього твору та усвідомлювати ключову проблему або провідну ідею.

Приклад запитання: Яку головну проблему у цьому творі ти помітив? Як ти її розумієш?

- **Уміння інтерпретувати художні образи та ситуації.** Оцінюється здатність учня пояснювати значення образів, вчинків персонажів і художніх деталей, виходячи за межі буквального прочитання тексту.

Приклад запитання: Як ти поясниш вчинок головного героя в цій ситуації? Який прихований зміст, на твою думку, має цей епізод?

- **Аргументація з опорою на текст.** Оцінюється вміння підтверджувати власні судження посиланнями на текст: цитатами, переказом фрагментів або згадуванням конкретних епізодів.

Приклад запитання: Які фрагменти тексту підтверджують твою думку? Наведи приклади й поясни їх значення.

Цілісність і логічність відповіді. Оцінюється структурованість висловлювання, послідовність думки та здатність формувати завершене інтерпретаційне судження.

Приклад запитання: Спробуй узагальнити свої міркування і зробити висновок: яке значення має цей твір для сучасного читача?

2) Обробка результатів

Для кожного учня визначається **сумарна кількість балів**, отриманих за всіма чотирма критеріями рубрики. Саме це значення (у межах від 0 до 16 балів) використовується для заповнення відповідних стовпчиків основної таблиці результатів та для подальшого статистичного аналізу.

3) Методичне значення інструмента

Аналітична рубрика дозволяє оцінити не лише рівень розуміння художнього тексту, а й **глибину інтерпретації та якість аргументації**, що є ключовими складниками читацької компетентності. Запропонована структура рубрики має характер **методичного зразка** й може бути адаптована вчителем відповідно до віку учнів, складності тексту та навчальних завдань, зберігаючи при цьому загальну логіку оцінювання.

4.4. Інструмент 4. Тест на стійкість уваги під час читання

Для оцінювання стійкості уваги учнів під час виконання навчальних завдань, пов'язаних із читанням та обробкою текстової інформації, використовується комплекс коротких завдань, спрямованих на перевірку здатності до зосередження, вибіркової уваги та контролю помилок. Тест застосовується **до та після** реалізації методики повільного глибокого читання (позначення: **У** – інструмент 4 (увага), **УД** – до-експериментальні результати, **УП** – після-експериментальні результати).

Інструмент має ілюстративно-методичний характер і може бути реалізований у звичайних класних умовах без спеціального обладнання.

1) Типи завдань і приклади

Тест складається з **трьох незалежних завдань**, кожне з яких оцінюється максимально в **1 бал**. Загальна максимальна оцінка становить **3 бали**, що узгоджується з даними основної таблиці.

Приклад завдання 1. Вибіркова увага в числовому масиві. Учням пропонується достатньо великий масив випадкових цифр. Завдання

полягає в тому, щоб за визначений невеликий проміжок часу знайти та позначити всі входження заздалегідь указаних цифр, наприклад: **2, 5, 9**.

Оцінювання здійснюється як відношення кількості правильно знайдених цифр до їх загальної кількості у масиві. Отримане значення лежить у діапазоні від 0 до 1 і відповідає оцінці за це завдання.

Приклад завдання 2. Контроль мовної уваги (пунктуація). Учням пропонується фрагмент тексту з пропущеними або зайвими розділовими знаками (комами). Необхідно за невеликий заданий проміжок часу знайти й позначити всі помилки.

Оцінка визначається як частка правильно виявлених пунктуаційних помилок від їх загальної кількості. Максимальна оцінка за завдання – **1 бал**.

Приклад завдання 3. Логічна концентрація та послідовність. Учням пропонуються три короткі логічні задачі на встановлення закономірності між числами: а) 16, 2, 4; б) 127, 109, 118; в) 5, 26, 2.

За правильно встановлені закономірності у випадках а) та б) учень отримує по **0,3 бала**, а за варіант в) – **0,4 бала**. Сукупна оцінка за це завдання становить до **1 бала**.

2) Алгоритм підрахунку результатів

Для кожного учня бали за всі три завдання підсумовуються. Таким чином, індивідуальний показник стійкості уваги може набувати значень у діапазоні від **0 до 3 балів**. Саме ці сумарні значення використовуються для заповнення основної таблиці результатів та подальшого статистичного аналізу.

3) Методичне значення інструмента

Запропонований тест дозволяє зафіксувати **здатність учнів підтримувати концентрацію уваги** під час виконання різнотипних завдань, що вимагають одночасного контролю змісту, форми та логіки. Він не спрямований на вимірювання академічних знань, а відображає **функціональний когнітивний компонент**, який відіграє ключову роль у процесі осмисленого читання. Структура тесту може бути адаптована або доповнена вчителем з урахуванням віку учнів і навчального контексту за умови збереження загальної логіки оцінювання.

4.5. Інструмент 5. Семантичний диференціал емоційно-ціннісного ставлення до читання

Для виявлення змін в емоційно-ціннісному ставленні учнів до читання художнього тексту використовується метод **семантичного диференціала**, який дає змогу зафіксувати суб'єктивне переживання читання на рівні емоційних оцінок і особистісної значущості. Застосування цього

інструмента дозволяє доповнити результати анкетування й тестування даними про те, *як саме* учні переживають процес читання.

Семантичний диференціал застосовується **двічі**: до початку реалізації методики повільного глибокого читання та після завершення експериментального циклу занять.

1) Зміст і процедура застосування

Учням пропонується оцінити власне сприйняття читання художнього тексту за низкою **біполярних шкал**, кожна з яких містить два протилежні за змістом означення. Оцінювання здійснюється за **семибальною шкалою**, де крайні значення відображають максимально протилежні оцінки, а середні – проміжні стани.

Як приклади таких біполярних шкал можуть використовуватися:

- *байдуже – захоплене*
- *поверхове – глибоке*
- *чужорідне – близьке*
- *пасивне – особистісно значуще*
- *короткочасне – таке, що залишає слід*

Учень обирає одне числове значення від **1 до 7**, яке найбільш точно відповідає його внутрішньому переживанню процесу читання.

2) Алгоритм обробки результатів

Для кожного учня обчислюється **узагальнений показник емоційно-ціннісного ставлення** як середнє арифметичне оцінок за всіма запропонованими шкалами семантичного диференціала. У результаті отримується значення в діапазоні **від 1 до 7**.

Саме ці усереднені значення використовуються для заповнення основної таблиці результатів (позначення: **СД** – семантичний диференціал, **СДД** – семантичний диференціал до експерименту, **СДП** – семантичний диференціал після експерименту).

3) Методичне значення інструмента

Семантичний диференціал дозволяє зафіксувати **тонкі емоційні та ціннісні зрушення**, які не завжди проявляються у результатах тестування або анкетування, але відіграють ключову роль у формуванні глибокого читацького досвіду. Саме цей інструмент дає змогу показати, що вплив методики повільного глибокого читання не обмежується когнітивними результатами, а охоплює **особистісний вимір сприйняття художнього тексту**.

Запропонований набір тестів і шкал, наявність усереднень чи їх відсутність всередині тестів має характер **методичного зразка** і може змінюватися учителем відповідно до конкретного навчального контексту, вікових особливостей учнів і власних уподобань за умови збереження загальної логіки оцінювання.

5. Результати експерименту та їх обговорення

У цьому розділі подано узагальнені результати педагогічного експерименту, спрямованого на перевірку ефективності методики повільного глибокого читання. Аналіз результатів здійснювався на основі п'яти параметрів, що відображають різні аспекти читацької діяльності учнів: навчальну мотивацію, розуміння художнього тексту, інтерпретаційно-аргументаційні вміння, стійкість уваги та емоційно-ціннісне ставлення до читання.

5.1. Отримання індивідуальних показників та приростів

Вихідні емпіричні дані зведено в **основну таблицю результатів**, у якій для кожного учня зафіксовано значення показників *до* та *після* експерименту за всіма п'ятьма параметрами. Для кожного параметра індивідуальний **приріст** обчислювався як різниця між показником після експерименту та відповідним показником до його початку: наприклад, ПУ = УП – УД. Саме ці індивідуальні прирости подано в окремих стовпчиках табл. 1 і табл. 2. Такий підхід дозволяє не лише зафіксувати загальну динаміку, а й простежити варіативність змін на рівні окремих учнів.

Таблиця 1

Індивідуальні результати учнів контрольної та експериментальної груп за всіма параметрами до і після експерименту та відповідні прирости показників

Код	Гр	АМД	АМП	ТД	ТП	РД	РП	УД	УП	СДД	СДП	ПАМ	ПТ	ПР	ПУ	ПСД
K01	К	3	3	13	15	8	8	2	2	4	6	0	2	0	0	2
K02	К	3	3	14	16	9	10	1	1	2	5	0	2	1	0	3
K03	К	3	4	13	14	9	9	1	1	3	6	1	1	0	0	3
K04	К	4	4	14	15	10	10	2	1	4	6	0	1	0	-1	2
K05	К	1	1	10	12	9	9	2	2	5	7	0	2	0	0	2
K06	К	3	3	13	15	9	10	2	2	3	3	0	2	1	0	0
K07	К	3	3	13	14	10	11	2	2	4	6	0	1	1	0	2
K08	К	3	3	15	16	8	9	1	2	2	3	0	1	1	1	1
K09	К	3	3	10	11	7	9	1	2	3	5	0	1	2	1	2
K10	К	4	4	8	11	8	9	1	2	4	5	0	3	1	1	1
K11	К	3	3	15	17	10	11	3	3	5	7	0	2	1	0	2
K12	К	3	3	14	16	6	7	2	2	3	6	0	2	1	0	3
K13	К	4	5	13	13	7	8	2	2	4	6	1	0	1	0	2
K14	К	3	3	14	15	8	9	2	2	2	3	0	1	1	0	1
K15	К	2	2	16	17	9	11	2	2	3	5	0	1	2	0	2
K16	К	3	3	11	11	8	10	2	2	4	5	0	0	2	0	1

Продовження таблиці 1

K17	K	3	3	15	16	9	11	2	2	5	7	0	1	2	0	2
K18	K	3	3	17	16	8	8	0	1	3	5	0	-1	0	1	2
K19	K	4	4	14	14	7	8	2	2	4	6	0	0	1	0	2
K20	K	4	4	10	12	9	9	2	2	2	5	0	2	0	0	3
K21	K	3	3	15	15	8	9	1	2	3	5	0	0	1	1	2
K22	K	4	4	10	11	9	9	1	2	4	5	0	1	0	1	1
K23	K	3	4	16	15	8	9	1	1	5	7	1	-1	1	0	2
K24	K	3	3	8	10	6	7	2	2	3	5	0	2	1	0	2
K25	K	3	3	11	13	8	9	1	2	4	7	0	2	1	1	3
E01	E	3	4	11	16	10	11	1	1	2	4	1	5	1	0	2
E02	E	3	4	16	20	9	11	2	3	3	6	1	4	2	1	3
E03	E	3	4	15	19	8	10	1	3	4	6	1	4	2	2	2
E04	E	3	4	12	17	9	11	2	2	5	7	1	5	2	0	2
E05	E	3	4	11	15	11	14	2	3	3	7	1	4	3	1	4
E06	E	3	4	10	17	9	12	1	2	4	6	1	7	3	1	2
E07	E	2	4	9	15	6	8	2	2	2	4	2	6	2	0	2
E08	E	3	4	13	19	9	12	1	2	3	6	1	6	3	1	3
E09	E	3	4	12	17	7	10	1	2	4	6	1	5	3	1	2
E10	E	3	4	10	15	7	11	1	2	5	7	1	5	4	1	2
E11	E	3	4	9	14	7	9	3	3	3	6	1	5	2	0	3
E12	E	2	3	13	19	8	11	2	3	4	6	1	6	3	1	2
E13	E	3	4	14	18	7	10	1	2	2	6	1	4	3	1	4
E14	E	3	4	14	20	7	11	3	3	3	5	1	6	4	0	2
E15	E	3	4	17	23	9	12	1	3	4	6	1	6	3	2	2
E16	E	3	4	13	18	10	14	3	3	5	6	1	5	4	0	1
E17	E	4	5	13	19	7	10	1	2	3	5	1	6	3	1	2
E18	E	3	4	12	15	10	13	3	3	4	6	1	3	3	0	2
E19	E	3	4	16	20	10	12	1	1	2	5	1	4	2	0	3
E20	E	3	4	14	20	9	12	2	3	3	5	1	6	3	1	2
E21	E	3	4	12	17	6	8	2	3	4	6	1	5	2	1	2
E22	E	3	4	16	18	8	10	1	2	5	7	1	2	2	1	2
E23	E	3	4	14	19	10	13	2	1	1	5	1	5	3	-1	4
E24	E	3	4	11	17	9	12	1	1	1	4	1	6	3	0	3
E25	E	3	4	14	18	10	12	1	2	1	3	1	4	2	1	2

5.2. Обчислення середніх значень та узагальнених приростів

На наступному етапі для кожного параметра було обчислено **середні значення показників до і після експерименту**, а також **середній приріст за час експерименту**. Обчислення здійснювалося шляхом усереднення відповідних індивідуальних значень у межах групи.

Середні показники та прирости подано в окремій зведеній табл. 3, що дозволяє наочно порівняти динаміку змін за всіма п'ятьма параметрами.

Візуалізація цих даних у вигляді гістограми подана на Рис. 1.

Таблиця 2

Розрахунок приростів показників за час проведення експерименту

	Кол	Гр	АМД	АМП	ТД	ТП	РД	РП	УД	УП	СДД	СДП	ПАМ	ПТ	ПР	ПУ	ПСД
1																	
2																	
3	K01	K	3	3	13	15	8	8	2	2	4	6	2	0	0	2	
4	K02	K	3	3	14	16	9	10	1	1	2	5	2	1	0	3	
5	K03	K	3	4	13	14	9	9	1	1	3	6	1	1	0	0	3
6	K04	K	4	4	14	15	10	10	2	1	4	6	0	1	0	-1	2
7	K05	K	1	1	10	12	9	9	2	2	5	7	0	2	0	0	2

Таблиця 3

Середні значення показників до і після експерименту та середні прирости за п'ятьма параметрами в контрольній і експериментальній групах

	Показник	Група	До	Після	Приріст_за_час_експерименту
1					
2					
3	АМ	К	3.12		0.12
4	АМ	Е	2.96	4	1.04
5	Т	К	12.88	14	1.12
6	Т	Е	12.84	17.8	4.96

5.3. Перевірка статистичної значущості змін

Для перевірки статистичної значущості різниці між результатами контрольної та експериментальної груп у дослідженні застосовано **t-критерій Стьюдента** для незалежних вибірок. Цей критерій використовується для визначення того, чи може спостережувана різниця між середніми значеннями двох груп бути пояснена випадковими коливаннями, чи вона є наслідком реального впливу педагогічної інтервенції. У нашому випадку аналіз здійснювався не за абсолютними показниками «до» і «після», а за індивідуальними приростами кожного

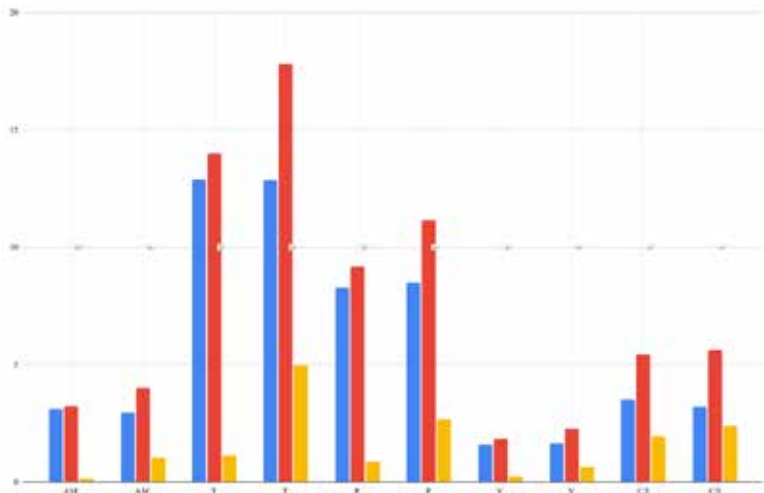


Рис. 1. Гістограма розподілу показників як ілюстрація динаміки змін у контрольній та експериментальній групах

учня, що забезпечує більш коректне оцінювання ефекту методики, оскільки нівелює початкові відмінності між групами.

У процедурі *t*-тестування порівнюються дві взаємно протилежні гіпотези:

нульова гіпотеза (H_0): середні значення приростів заданого параметра у констатувальній групі **К** і експериментальній групі **Е** не відрізняються по суті, а спостережувані відмінності є результатом випадкової варіативності даних (вплив сну, погоди, фізичного і морального стану тощо);

альтернативна гіпотеза (H_1): існує статистично значуща різниця між приростами, тобто педагогічний вплив дає реальний ефект.

Застосування ***t*-критерію Стюдента** дає відповідне значення ***p***, яке рівне ймовірності того, що спостережувана різниця між групами виникла **випадково**, а не внаслідок дії експериментальної методики; відповідно число **1 – *p*** задає ймовірність того, що спостережувана різниця зумовлена застосуванням методики повільного глибокого читання у експериментальній групі.

Важливо розуміти, що ***t*-тест** ніколи не «вибирає» між гіпотезами. Він лише оцінює, наскільки правдоподібною є нульова гіпотеза. Відхилення H_0 автоматично означає прийняття H_1 .

У педагогічних і соціальних науках традиційно використовують такі порогові рівні значущості:

$p < 0,05$ – стандартний рівень статистичної значущості, що означає менше 5% ймовірності чисто випадкового характеру розбіжностей;

$p < 0,01$ – високий рівень значущості, менш ніж 1% ймовірності випадкового характеру різниці;

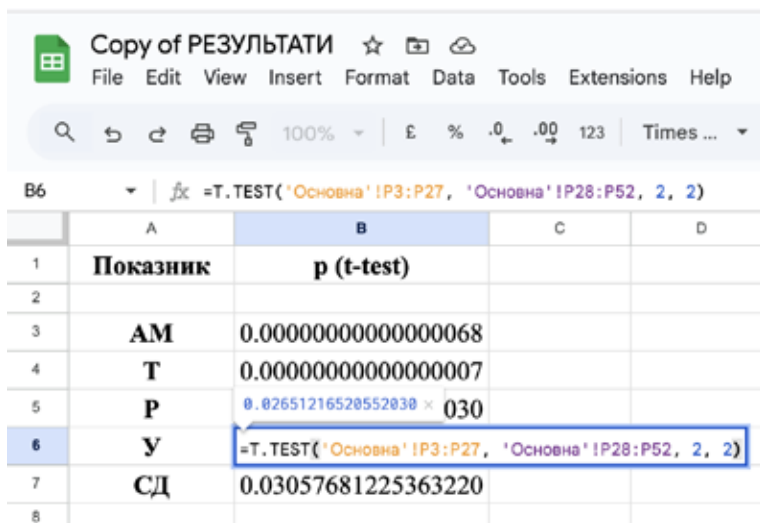
$p < 0,001$ – надзвичайно високий рівень значущості, який практично виключає випадковість.

Якщо отримане p -значення нижче за обраний поріг (0,05; 0,01 або 0,001 тощо; поріг вибирається в залежності від «ціни» питання), маємо підстави відхилити нульову гіпотезу і зробити висновок про статистично підтверджений ефект методики. У нашому дослідженні p -значення для ключових показників (розуміння тексту, інтерпретаційні вміння, мотивація та стійкість уваги) становили менше 0,05 або 0,01, що дозволяє з високою впевненістю стверджувати: **різниця між експериментальною та контрольною групами не є випадковою, а зумовлена застосуванням методики повільного глибокого читання.**

Значення p для кожного з п'яти параметрів обчислювалися автоматизовано у Google Sheets на основі відповідних стовпчиків даних основної таблиці. Отримані результати (див. табл. 4) свідчать про статистично значущі зміни за всіма вимірюваними параметрами ($p < 0.05$), що дозволяє розглядати зафіксовані прирости як не випадкові.

Таблиця 4

Обчислення p -значень за допомогою парного t -критерію Стюдента



	A	B	C	D
1	Показник	p (t-test)		
2				
3	АМ	0.00000000000000068		
4	Т	0.00000000000000007		
5	Р	0.02651216520552030 × 030		
6	У	=T.TEST('Основна'!P3:P27, 'Основна'!P28:P52, 2, 2)		
7	СД	0.03057681225363220		
8				

Варто підкреслити, що надзвичайно малі значення p , отримані для деяких параметрів, не трактуються як «нульовий» результат, а відображають високу переконливість зафіксованого ефекту. Щоб побачити їх відмінність від нуля, необхідно обрати у Google Sheets представлення числових даних з достатньою кількістю десяткових знаків.

5.4. Інтерпретація результатів у логіці поетапного впливу

Отримані результати дозволяють інтерпретувати вплив методики повільного глибокого читання не як ізольоване покращення окремих показників, а як **поетапний ланцюг змін**, що охоплює емоційно-ціннісний, мотиваційний, регулятивний та когнітивний рівні читацької діяльності.

Найбільш ранні й виразні зрушення фіксуються на рівні емоційно-ціннісного ставлення до читання, що підтверджується результатами семантичного диференціала. Ці зміни супроводжуються зростанням навчальної мотивації та стійкості уваги, створюючи передумови для поглиблення розуміння художнього тексту та розвитку інтерпретаційно-аргументаційних умінь.

Таким чином, результати експерименту узгоджуються з уявленнями про **нелінійну логіку когнітивного зростання**, за якої емоційні та мотиваційні зрушення виступають необхідною умовою подальшого розвитку складніших форм читацького мислення.

5.5. Методичне значення отриманих результатів

У процесі інтерпретації результатів педагогічного експерименту принципово важливо розрізняти **статистичну** та **педагогічну значущість**, оскільки ці поняття відображають різні аспекти наукового аналізу.

Статистична значущість характеризує ймовірнісний аспект отриманих результатів і відповідає на запитання: чи може зафіксована різниця між показниками контрольної та експериментальної груп бути пояснена випадковими коливаннями вибіркового даних? Вона визначається за допомогою статистичних критеріїв (зокрема t -критерію Стюдента) і формалізується через p -значення: якщо p менше за заздалегідь обраний рівень значущості p (0,05; 0,01 тощо), різниця вважається статистично значущою, тобто такою, що з малою ймовірністю є випадковою.

Натомість **педагогічна значущість** стосується змістового й практичного виміру результатів і зумовлена тим, **наскільки виявлені зміни є істотними для реального освітнього процесу**. Вона не зводиться тільки до формальних статистичних показників і оцінюється з огляду на величину ефекту, характер сформованих умінь, зміни у мотивації,

пізнавальній активності та навчальній поведінці учнів, а також можливість відтворення результатів у звичайних шкільних умовах.

Таким чином, статистична значущість є необхідною умовою наукової обґрунтованості результатів, однак сама по собі не гарантує їх педагогічної цінності. Лише поєднання статистично підтверджених відмінностей із їх чіткою дидактичною інтерпретацією та практичною користю дозволяє розглядати отримані результати як **педагогічно значущі** й релевантні для освітньої практики.

Принциповим є факт **внутрішньої узгодженості змін**, що дозволяє інтерпретувати вплив методики не як сукупність ізольованих ефектів, а як **цілісний механізм поетапного розвитку читачької компетентності**.

Важливо наголосити, що подані нами результати і їх обробка мають **ілюстративно-навчальний характер**, оскільки початкові дані для всіх параметрів є уможливленими, а не отриманими у реальному експерименті. Нашою метою було продемонструвати зрозумілий і відтворювальний алгоритм переходу від індивідуальних відповідей учнів до узагальнюючих статистичних висновків. Запропонована модель може бути безпосередньо використана вчителем для організації власного педагогічного експерименту описаного типу або адаптована до інших дослідницьких завдань чи навчальних умов.

ВИСНОВКИ

Теоретичний аналіз проблеми засвідчив, що поширення фрагментованого, поверхового й переважно сканувального сприймання інформації в цифровому середовищі актуалізує потребу в пошуку педагогічних технологій, здатних підтримувати тривалу концентрацію уваги, поглиблене розуміння художнього тексту та особистісну залученість учнів до читання. Повільне глибоке читання доцільно розглядати як цілісну лінгводидактичну технологію, що ґрунтується на принципах уважного зосередження, діалогічної взаємодії з текстом, активної інтерпретації, емоційно-ціннісного переживання та читачької рефлексії. Її значення полягає не в механічному зниженні темпу читання, а у створенні умов для повнішого розгортання когнітивної, емоційної та смислотворчої діяльності школярів.

Обґрунтована в дослідженні концепція передбачає системний розвиток взаємопов'язаних компонентів читачької компетентності: когнітивно-сміслового, інтерпретаційно-аналітичного, емоційно-ціннісного, комунікативно-мовленнєвого та метакогнітивного. Такий підхід дає змогу подолати звужене розуміння результатів читання як простого відтворення

змісту твору. Повільне глибоке читання спрямовує учнів на встановлення смислових і причинно-наслідкових зв'язків, розпізнавання підтексту, аргументування власної інтерпретації, усвідомлення емоційних реакцій та контроль за перебігом власної читацької діяльності.

Розроблена модель педагогічного експерименту поєднує концептуальні засади технології з послідовним алгоритмом її емпіричної перевірки. Запропоновано логіку організації контрольної та експериментальної груп, проведення початкового й підсумкового вимірювань, фіксації індивідуальних і групових змін, статистичного порівняння отриманих показників та їх педагогічної інтерпретації. Комплекс із п'яти взаємодоповнювальних інструментів дає змогу досліджувати навчальну мотивацію, розуміння художнього тексту, інтерпретаційно-аргументаційні вміння, стійкість уваги та емоційно-ціннісне ставлення до читання. Водночас подані результати мають модельний, ілюстративно-навчальний характер і демонструють передусім логіку організації та опрацювання даних, а не завершену емпіричну верифікацію ефективності технології.

Практична значущість дослідження полягає у створенні доступного для вчителів алгоритму організації власних педагогічних експериментів у реальних умовах закладу загальної середньої освіти. Запропоновані анкети, діагностичні завдання, аналітична рубрика, тестові матеріали, семантичний диференціал, таблиці для фіксації даних і способи їх статистичного опрацювання можуть використовуватися як методичні зразки. Учитель має можливість адаптувати їх до віку учнів, особливостей художнього твору, змісту навчальної програми, тривалості дослідження та конкретних освітніх завдань. Це створює передумови для розвитку дослідницької культури вчительства, педагогічної рефлексії та прийняття методичних рішень на основі систематично зібраних даних.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з апробацією запропонованої моделі в реальному освітньому процесі, залученням учнів різних вікових груп і закладів освіти, перевіркою надійності та валідності діагностичного інструментарію, а також вивченням тривалості сформованих змін. Доцільним є порівняння результативності повільного глибокого читання під час роботи з друкованими й цифровими текстами, різними літературними жанрами та способами організації читацької діяльності. Проведення таких досліджень дозволить уточнити педагогічні умови ефективного застосування технології та визначити її потенціал у розвитку читацької компетентності, критичного мислення, емпатії, рефлексії й самостійності учнів у цифрову добу.

АНОТАЦІЯ

У статті досліджено проблему формування читацької компетентності школярів в умовах цифрової трансформації освіти, що супроводжується поширенням практик поверхневого читання та зниженням якості когнітивного й емоційного опрацювання художнього тексту. Обґрунтовано доцільність упровадження повільного глибокого читання як інноваційної лінгводидактичної технології, спрямованої на розвиток аналітичного мислення, інтерпретаційних умінь, рефлексії, емпатії та стійкої читацької уваги. У роботі теоретично обґрунтована та розроблена модель педагогічного експерименту для емпіричної перевірки ефективності впливу повільного глибокого читання на когнітивно-емоційний розвиток школярів. Методологічну основу роботи становить інтеграція психолінгвістичного, когнітивного, педагогічного й соціологічного підходів, що забезпечує комплексне дослідження процесу читацької діяльності та її освітніх результатів. Наукову новизну становить створення цілісної моделі педагогічного експерименту, яка охоплює логіку його організації, систему соціологічного й психометричного інструментарію, критерії оцінювання, методи статистичного опрацювання емпіричних даних і засоби їх візуалізації. Запропонована модель має універсальний характер, адаптована до умов сучасної школи та може бути використана вчителями як практичний інструмент для проведення педагогічних досліджень і моніторингу розвитку читацької компетентності учнів. Результати дослідження розширюють методологічні засади сучасної літературної освіти, обґрунтовують можливості впровадження доказових лінгводидактичних практик і створюють теоретико-методичне підґрунтя для подальших емпіричних досліджень, спрямованих на вдосконалення читацької освіти відповідно до сучасних міжнародних стандартів.

Література

1. Afflerbach P. *Understanding and Using Reading Assessment, K–12*. Newark, DE: International Literacy Association, 2016. 288 p.
2. Cain K., Oakhill J. (eds.). *Children's Comprehension Problems in Oral and Written Language: A Cognitive Perspective*. New York: Guilford Press, 2007. 302 p.
3. Carr N. G. *The Shallows: What the Internet Is Doing to Our Brains*. New York: W. W. Norton & Company, 2010. 276 p.
4. Dehaene S. *Reading in the Brain: The Science and Evolution of a Human Invention*. New York: Viking, 2009. 388 p.

5. Guthrie J. T., Wigfield A. Engagement and Motivation in Reading // Handbook of Reading Research. Vol. III / ed. M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, R. Barr. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2000. P. 403–422.
6. Immordino-Yang M. H. Emotions, Learning, and the Brain: Exploring the Educational Implications of Affective Neuroscience. New York: W. W. Norton & Company, 2016. 208 p.
7. Immordino-Yang M. H., Damasio A. We Feel, Therefore We Learn: The Relevance of Affective and Social Neuroscience to Education. *Mind, Brain, and Education*. 2007. Vol. 1, No. 1. P. 3–10. DOI: 10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x
8. Kandel E. *Reductionism in Art and Brain Science: Bridging the Two Cultures*. New York: Columbia University Press, 2016. 656 p. DOI: 10.7312/kand17474
9. Mangen A. Lost in Digitization? Cognitive and Emotional Aspects of Deep Reading // Duggan A., Payne S. (eds.). *Reading in a Digital Age*. London; New York: Routledge, 2016. P. 91–112.
10. Mangen A., van der Weel A. The Evolution of Reading in the Age of Digitisation: An Integrative Framework for Reading Research. *Literacy*. 2016. Vol. 50, No. 3. P. 116–124. DOI: 10.1111/lit.12086
11. Mullis I. V. S., von Davier M., Foy P., Fishbein B., Reynolds K. A., Wry E. PIRLS 2021 International Results in Reading. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College; International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), 2023. 161 p. DOI: 10.6017/lse.tpisc.tr2103.kb5342
12. OECD. PISA 2018 Results. Vol. I: What Students Know and Can Do. Paris: OECD Publishing, 2019. 354 p. DOI: 10.1787/5f07c754-en
13. Pressley M., Afflerbach P. *Verbal Protocols of Reading: The Nature of Constructively Responsive Reading*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1995. 274 p.
14. Rosenblatt L. M. *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1978. 210 p.
15. Stanovich K. E. *Progress in Understanding Reading: Scientific Foundations and New Frontiers*. New York: Guilford Press, 2000. 536 p.
16. Willingham D. T. *Why Don't Students Like School? A Cognitive Scientist Answers Questions About How the Mind Works and What It Means for the Classroom*. San Francisco: Jossey-Bass, 2009. 240 p.
17. Willingham D. T. *The Reading Mind: A Cognitive Approach to Understanding How the Mind Reads*. San Francisco: Jossey-Bass, 2017. 320 p.

18. Wolf M. *Reader, Come Home: The Reading Brain in a Digital World*. New York: Harper, 2018. 260 p.

Information about the author:

Udovychenko Larysa,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor of the Department of Oriental Culture and Literature,
Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University
18/2, Bulvarno-Kudriavska Street, Kyiv, Ukraine

ОЦІНЮВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ВИЩІЙ ОСВІТІ: НОВІ ТРЕНДИ ТА ЦИФРОВІ ІНСТРУМЕНТИ

Федорова Ольга, Піндосова Тамара

DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-712-3-2-19>

ВСТУП

У сучасних умовах розвитку вищої освіти оцінювання результатів навчання зазнає суттєвих трансформацій, що зумовлені переходом до компетентнісної парадигми, стрімкою цифровізацією освітнього середовища та активним впровадженням технологій штучного інтелекту (далі – ШІ). Особливої актуальності ці процеси набувають у сфері оцінювання іншомовної, зокрема англomовної, комунікативної компетентності, яка виступає ключовою складовою професійної підготовки фахівців у світі. У цьому контексті традиційні підходи до оцінювання, орієнтовані переважно на перевірку знань, поступово втрачають ефективність, поступаючись місцем більш комплексним, інтегрованим і процесно-орієнтованим моделям.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю переосмислення існуючих підходів до оцінювання компетентності з англійської мови у зв'язку з новими освітніми викликами. Зокрема, широке використання цифрових платформ, систем управління навчанням та інструментів на основі ШІ не лише розширює можливості оцінювання, але й ставить під сумнів валідність традиційних форм контролю знань. В умовах поширення генеративних моделей особливої ваги набуває оцінювання не лише кінцевого результату, а й процесу навчання, когнітивних стратегій та здатності студентів до саморегуляції.

Інтеграція технологій ШІ в освітній процес стала каталізатором поширення практики автентичного оцінювання, яка передбачає виконання завдань, максимально наближених до реальних професійних ситуацій. Це можуть бути презентації, кейс-аналізи, проектна робота або моделювання професійної комунікації англійською мовою. Такий підхід дозволяє

оцінити не лише знання мови, але й здатність ефективно застосовувати її у практичній діяльності.

Наукові дослідження за останню декаду засвідчують перехід від традиційного сумативного оцінювання до підходу орієнтованого на сам процес. Якщо раніше домінувала перевірка кінцевого результату у вигляді тестів чи іспитів, то зараз увага зосереджується на динаміці навчання, стратегіях опанування мови та поступовому розвитку компетентності студента. У цьому контексті активно застосовуються електронні портфоліо, здобувачі освіти залучаються до оцінювальної діяльності через само- та взаємооцінювання. Водночас розвиток технологій ІІІ відкриває нові перспективи для персоналізації оцінювання, автоматизованого аналізу мовленнєвих продуктів та забезпечення безперервного зворотного зв'язку. Це сприяє формуванню адаптивного освітнього середовища, орієнтованого на індивідуальні потреби студентів.

Сучасні підходи також передбачають інтеграцію мовної та цифрової компетентностей. Це означає, що оцінювання англомовної комунікативної компетентності здійснюється у поєднанні з оцінкою цифрової грамотності, здатності студентів працювати з інформацією та здійснювати комунікацію в цифровому середовищі. Таким чином, формується комплексний підхід до оцінювання, який відповідає вимогам цифрового суспільства. При цьому, особливого значення набуває впровадження таких моделей оцінювання, як електронне портфоліо, яке дозволяє здійснювати довготривалий моніторинг навчального прогресу, інтегрувати різні види навчальної діяльності та забезпечувати рефлексивний характер оцінювання. У поєднанні з іншими інноваційними підходами електронне портфоліо сприяє формуванню цілісної системи оцінювання.

Метою даного дослідження є теоретичне обґрунтування та систематизація сучасних підходів до оцінювання компетентності з англійської мови у вищій освіті, а також визначення найбільш ефективних стратегій їх реалізації в умовах цифровізації та використання ІІІ. Для досягнення поставленої мети передбачено вирішення таких завдань: проаналізувати еволюцію концепту «оцінювання» в освітній парадигмі, охарактеризувати сучасні підходи до оцінювання у вищій освіті, визначити ефективні стратегії оцінювання англомовної компетентності з урахуванням сучасних технологічних тенденцій.

Таким чином, дослідження спрямоване на комплексне осмислення трансформацій у сфері оцінювання іншомовної компетентності та обґрунтування доцільності впровадження інноваційних підходів, що забезпечують підвищення якості освітнього процесу у вищій школі.

1. Еволюція концепту «оцінювання» в освіті

Поняття «оцінювання» в освітній парадигмі вперше з'явилося у 60-х роках ХХ ст. Б. Блум¹ трактував даний концепт як процес співвіднесення учня і середовища, що дозволяє змінити фокус з контролю навчання на його підтримку. Саме дослідження Б. Блума сприяли інтеграції оцінювання у навчальний процес. Паралельно М. Скрівен² визначав оцінювання як процес, що використовується для вдосконалення програм під час їхньої розробки, та ввів поняття «формувального» (formative) й «сумативного» (summative) оцінювання. У своїх наукових доробках М. Скрівен розглядав оцінювання як інструмент для покращення процесу навчання й оцінки результату. Пізніше Д. Седлер³ описував оцінювання як механізм саморегуляції навчання, підкреслював роль критеріїв оцінювання та зворотного зв'язку. Наприкінці ХХ ст. П. Блек та Д. Вільям⁴ також наголошували на важливості зворотного зв'язку при оцінюванні освітньої діяльності та робили акцент на активній ролі учня у цьому процесі, що значно підвищує успішність навчання.

Введення Болонського процесу у 1999 році призвело до трансформації парадигми навчання від акумуляції знань до оволодіння певними навичками⁵. Одним із найважливіших наслідків Болонського процесу стало впровадження студентоцентрованого підходу. Традиційна модель, орієнтована на передачу знань викладачем, поступово поступається місцем моделі, в якій студент виступає активним учасником освітнього процесу⁶. Це зумовило необхідність перегляду як змісту навчальних програм, так і методів оцінювання. Зокрема, акцент зміщується з перевірки засвоєння знань на оцінювання сформованості компетентностей – інтегрованих характеристик, що включають знання, уміння, навички та цінності⁷. Крім того, розширюються і форми оцінювання: традиційні іспити доповнюються альтернативними методами, такими як портфоліо, проєктні

¹ Bloom B. Some theoretical issues relating to educational evaluation. *Teachers College Record*. 1969. Vol. 70, № 1. P. 26–50.

² Scriven M. The methodology of evaluation. In: Tyler R. W., Gagné R. M., Scriven M. (Eds.). *Perspectives of Curriculum Evaluation*. Chicago : Rand McNally, 1967. P. 39–83.

³ Sadler D. R. Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*. 1989. Vol. 18, № 2. P. 119–144.

⁴ Black P., Wiliam D. Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. 1998. Vol. 5, № 1. P. 7–74.

⁵ Gil-Jaurena I., Softić S. Aligning learning outcomes and assessment methods: A web tool for e-learning courses. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2016. Vol. 13. Art. 17.

⁶ Biggs J., Tang C. *Teaching for Quality Learning at University*. 4th ed. Maidenhead : Open University Press ; McGraw-Hill Education, 2011.

⁷ Kennedy D., Hyland Á., Ryan N. *Writing and Using Learning Outcomes: A Practical Guide*. Cork : University College Cork, 2006.

роботи, кейс-аналізи, самооцінювання та взаємооцінювання, які краще відображають реальний рівень сформованості компетентностей.

На початку ХХІ ст. починається поступове переосмислення концепту «оцінювання». П. Бродфут та П. Блек⁸ доходять висновків, що оцінювання формує стиль навчання, визначає мотивацію, а застарілі форми оцінювання можуть обмежувати мислення учнів. Відповідно, стандартизоване тестування спрощує навчання та знижує глибину знань. Автори обґрунтовують необхідність переходу від культури контролю або вимірювання знань до культури навчання, де оцінювання виконує підтримувальну функцію. Ю. Сяо та Р. Лакін⁹ досліджували роль і ефективність формувального й сумативного взаємооцінювання як типу оцінювання, при якому студенти оцінюють роботи своїх однолітків за визначеними критеріями. У ході дослідження автори дійшли консенсусу, що взаємооцінювання може функціонувати як ефективна альтернатива традиційному оцінюванню під керівництвом викладача. Тим не менш, ефективність взаємооцінювання залежить не від самого факту виставлення оцінки, а від наявності змістовного зворотного зв'язку. Так, Д. Вільям¹⁰ визначає оцінювання як центральний елемент навчання ХХІ ст., без якого освітній процес є неможливим. Воно не є окремим етапом, а інтегроване в навчальний процес як частина кожного уроку. Також оцінювання має використовуватися для адаптації навчання, де за його результатами вчитель вносить зміни у викладання, а учень покращує успішність. Крім того, автор акцентує на тому, що поняття оцінювання є набагато ширшим за формальні процедури або тести.

За перші дві декади ХХІ ст. простежується чітке зміщення акценту від підсумкового оцінювання до формувального, яке розглядається не лише як інструмент контролю, а як невід'ємна складова навчального процесу, спрямована на підтримку та покращення навчальних результатів. Формувальне оцінювання стає домінуючим, адже воно інтегроване в процес навчання і надає миттєвий зворотний зв'язок. Це допомагає студенту зрозуміти свої слабкі місця ще до фінального іспиту. Формувальне оцінювання дедалі частіше інтегрується в повсякденну педагогічну практику через використання зворотного зв'язку, рефлексії та

⁸ Broadfoot P., Black P. Redefining assessment? The first ten years of assessment in education. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. 2004. Vol. 11, № 1. P. 7–26.

⁹ Xiao J., Lakin R. Progress in assessment of learning: A review of international perspectives. In: Swaffield S. (Ed.). *Unlocking Assessment: Understanding for Reflection and Application*. London : Routledge, 2008. P. 17–32.

¹⁰ Wiliam D. What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*. 2011. Vol. 37, № 1. P. 3–14.

адаптації навчання¹¹. В більшій мірі це стало можливим через еволюцію систем управління навчанням та онлайн-платформ, які активно почали впроваджуватися в освітній процес у 2002–2008 рр.

Водночас спостерігається активний розвиток альтернативних видів оцінювання, зокрема взаємооцінювання та самооцінювання^{12, 13, 14}, які підсилюють суб'єктну роль здобувача освіти. Дослідження демонструють, що залучення студентів до процесу оцінювання сприяє формуванню метакогнітивних навичок, розвитку критичного мислення та підвищенню відповідальності за власне навчання.

Під час пандемії COVID-19 відбувся перехід до змішаного навчання з акцентом на тестовому форматі оцінювання за рахунок цифрових освітніх середовищ¹⁵. У цей період Г. Браун¹⁶ розглядає оцінювання як міждисциплінарний феномен, що формується на перетині психометрії, психології, педагогіки та цифрових технологій. Автор доводить, що історично оцінювання виконувало переважно сумативну та селекційну функцію, однак у сучасних умовах воно має трансформуватися у засіб підтримки навчання. Важливим внеском дослідника є критика фрагментації підходів до оцінювання – тестується те, що легко виміряти, а не те, що важливо. Складні навички, як критичне мислення або креативність, майже не вимірюються тестами, а стандартизоване оцінювання спрощує навчальні цілі. Г. Браун наголошує на необхідності інтеграції когнітивних, соціальних і технологічних аспектів у єдину систему.

З початком «епохи» масового використання ШІ в освіті приблизно з 2023 року почалося широке впровадженні онлайн-платформ, систем управління навчанням та інструментів, заснованих на генеративному ШІ. Ці технології не лише автоматизують процес оцінювання, але й відкривають можливості для збору та аналізу великих обсягів навчальних даних, що, на перший погляд, сприяє більш об'єктивному та комплексному оцінюванню результатів навчання. П. Стоккінк¹⁷ одним з перших почав вивчати як ШІ

¹¹ Black P., Wiliam D. Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*. 2009. Vol. 21, № 1. P. 5–31.

¹² Xuan Q., Cheung A., Sun D. The effectiveness of formative assessment. *Frontiers in Psychology*. 2022. Vol. 13. Art. 990196.

¹³ Alqassab M., Strijbos J.-W., Panadero E., et al. A systematic review of peer assessment design elements. *Educational Psychology Review*. 2023. Vol. 35. Art. 18.

¹⁴ Babik D., Gehringer E., Kidd J., et al. A systematic review of educational online peer-review and assessment systems: Charting the landscape. *Educational Technology Research and Development*. 2024. Vol. 72. P. 1653–1689.

¹⁵ Donia M., Mach M., O'Neil T., Brutus S. Student satisfaction with use of an online peer feedback system. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2022. Vol. 47, № 2. P. 269–283.

¹⁶ Brown G. The past, present and future of educational assessment: A transdisciplinary perspective. *Frontiers in Education*. 2022. Vol. 7. Art. 1060633.

¹⁷ Stokkink P. *The Impact of AI on Educational Assessment*. 2025.

трансформує саму сутність оцінювання в освіті. Автор доходить висновку, що традиційні способи оцінювання більше не гарантують, що оцінюється саме студент. Інтеграція ІІІ в освітній процес трансформує саму парадигму оцінювання: відбувається перехід від моделі «що знає студент» до «як він мислить». Так, П. Стоккінк пропонує відходити від прийомів оцінювання, що підпадають під академічну недоброчесність (тести, есе), а фокусуватися на усних іспитах, опитуваннях, дискусіях, проєктній роботі, інтерактивних завданнях тощо. При цьому має змінитися і роль викладача – від оцінювача до фасилітатора (наставника, помічника).

Слідом за П. Стоккінком, вважаємо що у світлі персоналізації освітнього процесу через інструменти генеративного ІІІ проблема втрати валідності традиційних форм контролю знань є нагальною і потребує радикального перепроєктування системи оцінювання в умовах широкого використання ІІІ: перехід від перевірки знань до оцінювання когнітивних процесів, зокрема аналізу, критичного мислення та здатності працювати з цифровими інструментами. Це потребує впровадження нових підходів до оцінювання, орієнтованих саме на процес навчання, що і є у фокусі нашого дослідження.

2. Сучасні підходи до оцінювання у вищій освіті

Зі стрімким прогресом цифрових технологій традиційні методи оцінювання відходять на задній план та втрачають свою ефективність. Так, за останню декаду в освітній парадигмі відбувся перехід від оцінювання знань («знаннєвого підходу») до оцінювання результативності або компетентнісного оцінювання. Система освіти ХХІ ст. робить акцент на оцінюванні навичок та компетенцій, що є важливими для майбутньої кар'єри – критичне мислення, цифрова грамотність, креативність, міжособистісна комунікація, колективна робота¹⁸.

Згідно з останніми систематичними дослідженнями^{19, 20}, найбільш пріоритетними моделями оцінювання є *автентичне оцінювання* (використання кейсів, реальних проєктів та симуляцій – замість відтворення теорії студент має продемонструвати навичку), *взаємооцінювання* (оцінювання робіт один одного), *самооцінювання* (самоаналіз своєї роботи), *адаптивне ІІІ-оцінювання* (платформи на основі ІІІ аналізують відповіді

¹⁸ Hurskaya V., et al. Assessment and evaluation methods for 21st century education: Measuring what matters. *Futurity Education*. 2024. Vol. 4, № 4. P. 4–17.

¹⁹ Gamage K., Pradeep R., Silva E. Rethinking assessment: The future of examinations in higher education. *Sustainability*. 2022. Vol. 14, № 6. Art. 3552.

²⁰ Idiyatova Y. Modern approaches to the assessment of academic achievements: A systematic review. *Higher Education in Kazakhstan*. 2024. Vol. 46, № 2. P. 25–37.

в реальному часі та пропонують оцінку за визначеними критеріями), *електронне портфоліо* (накопичувальна система, що демонструє прогрес студента протягом усього курсу).

Автентичне оцінювання (authentic assessment) розглядається як модель або підхід, спрямований на перевірку здатності здобувачів освіти застосовувати знання у реальних або наближених до реальності професійних ситуаціях²¹. У сучасній педагогіці цей підхід протиставляється традиційному тестуванню, оскільки оцінює процеси мислення, а не лише відтворення знань, інтегрує навчання та оцінювання, орієнтується на компетентності та «м'які вміння». Тобто, відбувається перехід від стандартизованих тестів на базі систем управління навчанням до проєктів, портфоліо, кейсів, симуляцій²². Автентичне оцінювання як інструмент розвитку навичок ХХІ ст. породжує новий тренд: інтеграція оцінювання з майбутньою професійною діяльністю.

Систематичний огляд наукових доробків з міжнародних баз Scopus та WoS (2016-2026) показує, що автентичне оцінювання розвиває критичне мислення, співпрацю, комунікацію, підвищує працевлаштовуваність випускників, формує здатність до перенесення знань у практичне русло і до відстоювання власної думки²³. Серед ключових компонентів автентичного оцінювання можна виділити компетентісний підхід (оцінювання як інструмент формування, а не лише вимірювання вмінь), практична орієнтованість (моделювання професійних ситуацій максимально наближених до майбутньої професії), цифровізація (перехід до гібридних моделей оцінювання), формувальний характер оцінювання (акцент на зворотному зв'язку). У мовній освіті починають домінувати такі методи оцінювання як симуляції (simulation), рольові ігри (role-play), проєкти (project work), портфоліо (portfolio), усні інтерв'ю та презентації тощо. Тим-не-менш, є і педагогічні виклики: низький рівень оцінювальної грамотності викладачів, складність розробки критеріїв такого оцінювання, часові обмеження, недостатня готовність студентів до рефлексії або низький рівень автономії²⁴.

Взаємооцінювання (peer assessment) визначається як процес, у якому студенти оцінюють роботи або діяльність інших студентів за визначеними

²¹ Vlachopoulos D., Makri A. Systematic literature review on authentic assessment. *Studies in Educational Evaluation*. 2024. Vol. 83. Art. 101425.

²² Hurskaya V., et al. Assessment and evaluation methods for 21st century education: Measuring what matters. *Futurity Education*. 2024. Vol. 4, № 4. P. 4–17.

²³ McArthur J. Rethinking authentic assessment: Work, well-being and society. *Higher Education*. 2023. Vol. 85, № 1. P. 85–101.

²⁴ Mariappan V., Osman K. A systematic literature review of authentic assessment in K-12 ESL/EFL education. *Malaysian Journal of Social Sciences and Humanities*. 2023. Vol. 8, № 5. Art. e002303.

критеріями, включаючи виставлення балів або надання розгорнутого зворотного зв'язку²⁵. У сучасній педагогіці воно розглядається як модель формувального оцінювання, інструмент розвитку саморегульованого навчання та невід'ємна складова студентоцентрованого навчання. За останню декаду цей підхід до оцінювання став центральним педагогічним інструментом, адже зарекомендував себе як такий, що підвищує навчальні результати і залученість студентів, покращує здатність до самооцінювання та рефлексії²⁶. Даний формат оцінювання включає формувальний (peer feedback) та сумативний (peer grading) компоненти. Найбільш ефективним визнається саме формувальне взаємооцінювання, яке дозволяє студентам використовувати отриманий зворотний зв'язок та покращувати власні результати.

Після 2020 року (особливо внаслідок пандемії COVID-19) відбулося різке зростання використання цифрових технологій у взаємооцінюванні. Це спричинило трансформацію цієї моделі оцінювання із локального педагогічного інструменту в масштабовану цифрову систему оцінювання, що базувалася на трьох основних типах цифрових середовищ: LMS-інтегровані системи, спеціалізовані платформи взаємооцінювання та масові онлайн-платформи. Основною перевагою LMS-інтегрованих систем (Moodle, Canvas та Blackboard) є органічна інтеграція у навчальний процес, що забезпечує автоматизований розподіл студентських робіт, використання стандартизованих рубрик, підтримку анонімності та контроль термінів виконання завдань. На відміну від LMS, спеціалізовані платформи, такі як Peergrade та Eli Review, орієнтовані насамперед на підвищення якості зворотного зв'язку. Вони підтримують багатокрокові моделі взаємооцінювання (зворотний зв'язок – доопрацювання / редагування – повторний зворотний зв'язок), а також забезпечують аналітику якості студентських коментарів. Окрему категорію становлять масові онлайн-платформи, зокрема Coursera та edX, які використовуються у курсах із великою кількістю учасників. У цих середовищах взаємооцінювання реалізується через застосування автоматизованого алгоритмічного розподілу робіт, агрегування оцінок (наприклад, за медіаною або середнім значенням) та використання калібрувальних завдань. Одним із ключових механізмів цифрового взаємооцінювання є автоматизований розподіл робіт, який забезпечує оптимальний розподіл завдань між студентами з урахуванням навантаження, рівня підготовки та запобігання конфліктам

²⁵ Fleckney P., Thompson J., Vaz-Serra P. Designing effective peer assessment processes in higher education: A systematic review. *Higher Education Research & Development*. 2025. Vol. 44, № 2. P. 386–401.

²⁶ Evangelou S. M., Xenos M. Peer assessment in education: A seven-year implementation and iterative development of a customizable digital tool. *Next Research*. 2025. Vol. 2, № 4. Art. 101000.

інтересів. Важливим компонентом є також калібрування оцінювачів, яке передбачає використання еталонних робіт і тренувальних завдань для зіставлення оцінок студентів із визначеним стандартом. Такий підхід сприяє підвищенню надійності оцінювання та зменшенню суб'єктивності, що є однією з ключових проблем взаємооцінювання.

Самооцінювання (self-assessment) у сучасній педагогічній науці визначається як процес, у якому здобувачі освіти самостійно оцінюють якість власної діяльності, результатів навчання або рівень сформованості компетентностей на основі визначених критеріїв²⁷. Сучасні дослідження розглядають самооцінювання не як спосіб «поставити собі бал», а як складну когнітивну навичку, що забезпечує життєздатність фахівця в умовах ринку праці, який швидко змінюється²⁸. Так, за останні роки акцент змістився з якісного показника оцінювання на сам процес. Самооцінювання тепер аналізується як засіб розвитку метакогніції: здатність студента планувати, моніторити та коригувати власну навчальну траєкторію²⁹. Сучасним трендом став перехід від самоперевірки («перевірка на правильність») до саморефлексії («як можна покращити результат»).

Серед найбільш ефективних форматів впровадження самооцінювання виділяємо *рубрикацію* (rubrics-based self-assessment), тобто, використання детальних критеріїв оцінки, які надаються студенту до початку роботи (знижує рівень тривожності та підвищує якість фінального продукту), *рефлексивні щоденники* та *лог-буки* (особливо актуальні для практико-орієнтованих галузей, наприклад, морська справа), де студент фіксує не лише результат, а й труднощі, з якими зіткнувся, *програми для самокорекції* (використання спеціальних алгоритмів-підказок, які допомагають студенту самостійно знайти помилку в технічних розрахунках або текстах). Основною перевагою самооцінювання є те, що студент відчуває контроль над своїм прогресом та формує навички самостійного виявлення прогалин у знаннях, що є ефективним у рамках концепції навчання впродовж життя.

Адаптивне ШІ-оцінювання (adaptive AI-based assessment) визначається як модель оцінювання, що використовує алгоритми ШІ для аналізу навчальних даних у реальному часі, адаптації складності завдань та персоналізації зворотного зв'язку. На відміну від традиційного оцінювання, адаптивне ШІ-оцінювання є динамічним і персоналізованим,

²⁷ Babik D., Gehringer E., Kidd J., et al. A systematic review of educational online peer-review and assessment systems: Charting the landscape. *Educational Technology Research and Development*. 2024. Vol. 72. P. 1653–1689.

²⁸ Panadero E., Jonsson A., Botella J. Effects of self-assessment on self-regulated learning and self-efficacy: Four meta-analyses. *Educational Research Review*. 2017. Vol. 22. P. 74–98.

²⁹ Yan Z., Carless D. Self-assessment is about more than self: The enabling role of feedback literacy. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2022. Vol. 47, № 7. P. 1116–1128.

інтегрує оцінювання у процес навчання та використовує великі обсяги даних. Останні дослідження демонструють, що ШІ дозволяє створювати інтелектуальні адаптивні системи оцінювання, аналізує поведінкові, когнітивні та емоційні дані й забезпечує персоналізовані траєкторії оцінювання^{30, 31}.

Ключовими напрямками розвитку адаптивного ШІ-оцінювання є інтелектуальні навчальні системи (intelligent tutoring systems), інструменти оцінювання відкритих відповідей (automated essay scoring) і адаптивне тестування (adaptive testing). У контексті оцінювання інтелектуальні навчальні системи виконують функції діагностики рівня знань у режимі реального часу, виявлення типових й індивідуальних помилок, прогнозування подальших результатів навчання та генерація адаптивного зворотного зв'язку³². Сучасні дослідження свідчать, що такі системи значно підвищують ефективність навчання і точність оцінювання, особливо в умовах персоналізованого навчального середовища^{33, 34}. Автоматичне оцінювання відкритих відповідей використовує методи обробки природної мови для аналізу текстових відповідей студентів. Функціонально цей напрямок забезпечує автоматичне виставлення оцінок, аналіз структури тексту, виявлення логічних помилок та генерацію зворотного зв'язку³⁵. Тим-не-менш, існують критичні обмеження, а саме недостатня здатність оцінювати креативність і глибину мислення³⁶. Адаптивне тестування є класичним прикладом застосування адаптивних алгоритмів у оцінюванні. Суть підходу полягає в тому, що кожне наступне завдання підбирається залежно від попередніх відповідей студента, складність тесту динамічно змінюється, а оцінювання відбувається у режимі реального часу. Дослідження показують, що цей підхід скорочує час тестування, підвищує точність вимірювання

³⁰ Hariyanto E., et al. Artificial intelligence in adaptive education: A systematic review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2025.

³¹ Pindosova T., Fedorova O. Use of ChatGPT in Maritime English lessons. *Перспективи та інновації науки*. 2026. № 1 (59). С. 154–165.

³² Zawacki-Richter O., Marin V. I., Bond M., Gouverneur F. Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – Where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2019. Vol. 16. Art. 39.

³³ Wang Y., et al. Efficacy of AI-enabled adaptive learning systems: A meta-analysis. *Journal of Educational Computing Research*. 2024.

³⁴ Hariyanto E., et al. Artificial intelligence in adaptive education: A systematic review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2025.

³⁵ Zhao L. *AI-assisted assessment in higher education: A systematic review*. 2025.

³⁶ Garzón J., Baldiris S., Acevedo J., Pavón J. Artificial intelligence in education: A systematic review. *Multimodal Technologies and Interaction*. 2025. Vol. 9, № 8. Art. 84.

знань й сприяє індивідуалізації навчання³⁷. Разом з тим, основними проблемами залишаються складність розробки банків тестових завдань та технічна реалізація. Таким чином, сучасний тренд полягає у поєднанні трьох зазначених технологій в єдину систему: інтелектуальні навчальні системи забезпечують безперервне оцінювання та адаптацію навчання, автоматичне оцінювання відкритих відповідей дозволяє оцінювати складні когнітивні навички, адаптивне тестування забезпечує точне та швидке вимірювання рівня знань.

Електронне портфоліо (e-portfolio) – це сучасна модель оцінювання, що базується на сукупності робіт і документів як цифрових доказів досягнень студента, які демонструють рівень сформованості компетентностей та здатність до самоаналізу освітньої діяльності^{38, 39}. Ця модель відповідає принципам автентичності навчання й оцінювання, дозволяючи студентам документувати й демонструвати їх розвиток й особисту значущість⁴⁰. Наразі виділяють три основні формати технічної реалізації е-портфоліо у рамках підвантаження та зберігання «артефактів» (цифрових доказів компетенцій)⁴¹:

- спеціалізовані системи управління портфоліо (electronic portfolio management system): платформи на кшталт Mahara або PebblePad, розроблені спеціально для структурування доказів за компетенціями, де студент завантажує файли (PDF, відео, аудіо запис мовлення, посилання на репозиторії тощо) у приватне сховище, а потім «збирає» їх у тематичні сторінки для демонстрації викладачу;

- інтегровані модулі у рамках цифрових освітніх платформ: більшість сучасних систем управління навчанням (Moodle, Canvas, Blackboard) мають вбудовані плагіни для е-портфоліо, де перевагою є автоматичне підтягування оцінок та робіт, які студент виконував протягом курсу;

- відкриті веб-конструктори та професійні мережі: використання Google Sites, WordPress, Microsoft OneNote Class Notebook або професійних профілів у LinkedIn;

³⁷ Морзе Н. В., Варченко-Троценко Л. О. Використання електронного портфоліо в освітньому процесі вищої школи: досвід та перспективи. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2022. Т. 88, № 2. С. 115–132.

³⁸ Морзе Н. В., Варченко-Троценко Л. О. Використання електронного портфоліо в освітньому процесі вищої школи: досвід та перспективи. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2022. Т. 88, № 2. С. 115–132.

³⁹ Gutiérrez-Santiuste E., López-Crespo G., Thanaraj A. An in-depth literature review of e-portfolio implementation in higher education: Processes, barriers, and strategies. *Issues in Teaching and Learning Technologies*. 2024.

⁴⁰ Wald N., Harland T. A framework for authenticity in designing a research-based curriculum. *Teaching in Higher Education*. 2017. Vol. 22, № 7. P. 751–765.

⁴¹ Daim T., et al. Evaluating technologies for education: Case of ePortfolio. *Technology, Innovation and Education*. 2016. Vol. 2. Art. 4.

– платформа Seesaw дозволяє студенту сфотографувати свою письмову роботу і зверху накласти аудіопояснення або просто записати відео відповіді. Викладач бачить «стрічку» робіт, може записувати голосові відгуки та оцінювати роботу за відповідними критеріями.

Так, модель е-портфоліо підкреслює особистісний та професійний розвиток здобувача освіти, а залучення цифрових технологій підсилює міжособистісні зв'язки поза аудиторією⁴². Студент не просто завантажує файли, а виконує метаопис цифрових доказів компетенцій: комунікативна компетенція з теми, тип доказу (проектна робота, есе, презентація, відео рольової гри тощо), опис умов, за яких було здобуто результат. Сучасні системи часто інтегрують ШІ-асистентів, які автоматично аналізують завантажений контент і пропонують студенту, до якої саме компетенції цей артефакт / доказ підходить найкраще. Взаємооцінювання та оцінювання викладачем реалізується через механізми ітеративного зворотного зв'язку, наприклад, спеціалізована система управління портфоліо містить інтерфейс для взаємооцінювання, де студенти можуть коментувати роботи один одного за заданими критеріями («rubrics»)⁴³. Таким чином, е-портфоліо реалізується як цифрова база даних з багаторівневим доступом, де студент має права «автора», викладач – права «ментора / оцінювача», а інші студенти – права «рецензента». Такий підхід забезпечує прозорість оцінювання та сприяє формуванню об'єктивної оцінки компетенцій.

Отже, спільною характеристикою сучасних підходів до оцінювання у вищій освіті є орієнтація на формування практично значущих компетентностей, інтеграція оцінювання у процес навчання та активне залучення здобувачів освіти до оцінювальної діяльності. Зокрема, автентичне оцінювання забезпечує зв'язок між навчанням і майбутньою професійною діяльністю, взаємо- та самооцінювання сприяють розвитку метакогнітивних навичок і рефлексії, а цифрові інструменти, включаючи ШІ, підвищують адаптивність і точність оцінювальних процедур. Ефективність впровадження сучасних підходів значною мірою залежить від рівня оцінювальної та цифрової компетентності викладачів, якості розроблення критеріїв оцінювання та готовності студентів до активної участі у цьому процесі. Тим-не-менш, попри значні переваги цих підходів, їх впровадження супроводжується низкою викликів, серед яких недостатня цифрова компетентність викладачів, складність розроблення валідних інструментів оцінювання, академічна недоброчесність студентів та інші.

⁴² Hu A., Liu Q., Daniel B. Digital technologies in authentic assessment in higher education: A systematic literature review and narrative synthesis. *SAGE Open*. 2025. Vol. 15, № 3.

⁴³ Bowen-Mendoza L., Pinargote-Ortega M., Meza J., Ventura S. Design of peer assessment rubrics for ICT topics. *Journal of Computing in Higher Education*. 2022. Vol. 34. P. 211–241.

3. Ефективні стратегії оцінювання компетентності з англійської мови

Сучасний етап розвитку оцінювання компетентності з англійської мови у вищій освіті характеризується глибокою трансформацією від традиційного тестоцентричного підходу до багатовимірних, автентичних і технологічно опосередкованих моделей вимірювання мовної компетентності. Використання традиційних методів оцінювання, як тести або екзаменаційні білети, можуть не враховувати важливі компетенції, що здобуваються у процесі навчання⁴⁴, наприклад, «м'які вміння». Тим-не-менш, їх розвиток є невід'ємною складовою сучасної підготовки у рамках вищої освіти. Крім того, підготовка питань, що вимагають як знань, так і критичного мислення, сприяє розвитку метакогнітивних навичок та унеможливує списування під час підсумкового контролю знань⁴⁵.

Сучасні підходи до оцінювання іншомовної компетентності характеризуються переходом від традиційного сумативного оцінювання до інтегрованих моделей формувального та компетентісно-орієнтованого оцінювання. У центрі уваги перебуває не лише кінцевий результат, а й процес навчання, розвиток автономії здобувача освіти та здатність до саморегуляції. Попри те, що сумативне оцінювання активно використовуються для заключного контролю, саме формувальне оцінювання грає ключову роль у покращенні навчальних результатів⁴⁶, адже повноцінно реалізує концепцію «оцінювання для навчання». Базовими методами формувального оцінювання з англійської мови наразі є рольові ігри, симуляції, дискусії, проектна робота, інтерв'ю, дебати, презентації та інші. У рамках цього підходу ефективною є стратегія *безперервного зворотного зв'язку* (feedback cycles), що є ключовим компонентом сучасного формувального оцінювання у викладанні англійської мови. Вона ґрунтується на ідеї циклічної взаємодії між навчальною діяльністю студента, оцінюванням та корекцією результатів навчання. Так, ефективний зворотний зв'язок має бути інтегрованим у процес навчання і спрямованим не на фіксацію помилок, а на їх подолання через подальшу діяльність⁴⁷.

⁴⁴ Hurskaya V., et al. Assessment and evaluation methods for 21st century education: Measuring what matters. *Futurity Education*. 2024. Vol. 4, № 4. P. 4–17.

⁴⁵ Bissell A., Lemons P. A new method for assessing critical thinking in the classroom. *BioScience*. 2006. Vol. 56, № 1. P. 66–72.

⁴⁶ Ningrum R., Kumara A., Prabandari Y. The relationship between self-regulated learning and academic achievement of undergraduate medical students. *IOP Conference Series: Materials Science and Engineering*. 2018. Vol. 434. Art. 012155.

⁴⁷ Hyland K., Hyland F. *Feedback in Second Language Writing: Contexts and Issues*. Cambridge : Cambridge University Press, 2006.

Типовий цикл стратегії безперервного зворотного зв'язку включає кілька взаємопов'язаних етапів:

- 1) виконання мовленнєвого завдання (інтерв'ю, усна презентація, написання есе, діалог, рольова гра тощо);
- 2) первинний зворотний зв'язок (від викладача, одногрупників або цифрових систем);
- 3) аналітичне осмислення, під час якого студент аналізує типи помилок, причини їх виникнення, способи покращення;
- 4) ревізія / переробка (повторне виконання або редагування завдання);
- 5) повторний зворотний зв'язок;
- 6) новий цикл оцінювання та корекції.

Циклічність є принципово важливою: ефективність досягається не одноразовим коментарем, а багаторазовим поверненням до мовного «продукту»⁴⁸.

Крім того, у сучасній методиці викладання англійської мови відбувається поступовий перехід від суто викладацько-центрованого оцінювання до студенто-центрованого, у межах якого ключову роль відіграють самооцінювання та взаємооцінювання. Такі підходи розглядаються як інструменти розвитку автономії студента, рефлексії, критичного мислення та метакогнітивних умінь, що є критично важливими для формування комунікативної компетентності^{49, 50}. У руслі вищезназначеного підходу однією з ефективних стратегій є **комбінація самооцінювання зі взаємооцінюванням**, що разом формують інтегровану систему альтернативного оцінювання⁵¹. Дослідження доводять, що залучення студентів до оцінювання (власного або взаємного) активізує процеси критичного аналізу та сприяє глибшому засвоєнню матеріалу як ефективний механізм навчання⁵², а також впливає на якість мовленнєвих навичок⁵³. Отже, самооцінювання і взаємооцінювання мають синергійний ефект, а їх поєднання забезпечує більш високу точність і валідність оцінювання. Ця стратегія може бути реалізована:

⁴⁸ Bitchener J., Ferris D. *Written Corrective Feedback in Second Language Acquisition and Writing*. New York : Routledge, 2012.

⁴⁹ Brown H. D., Abeywickrama P. *Language Assessment: Principles and Classroom Practices*. 2nd ed. White Plains, NY : Pearson Education, 2010.

⁵⁰ Harris L., Brown G. Opportunities and obstacles to consider when using peer- and self-assessment. *Teaching and Teacher Education*. 2013. Vol. 36. P. 101–111.

⁵¹ Babik D., Gehringer E., Kidd J., et al. A systematic review of educational online peer-review and assessment systems: Charting the landscape. *Educational Technology Research and Development*. 2024. Vol. 72. P. 1653–1689.

⁵² Ortega-Ruipérez B., Correa-Gorospe J. Peer assessment to promote self-regulated learning. *Frontiers in Education*. 2024. Vol. 9. Art. 1376505.

⁵³ Kumar T., et al. Self vs. peer assessment activities in EFL-speaking classes: Impacts on students' self-regulated learning, critical thinking, and problem-solving skills. *Language Testing in Asia*. 2023. Vol. 13. Art. 36.

1) за моделлю (speaker – listener – evaluator): дин студент / група презентує виконане завдання, другий / друга група слухає, третій / третя група оцінює;

2) за моделлю (self – peer – instructor): самооцінювання за критеріями, взаємооцінювання у групах, зворотній зв'язок від викладача;

3) за моделлю (self – peer – correction): взаємооцінювання у групах, самооцінювання, рефлексія та корекція результату.

Такі моделі стимулюють багаторівневу рефлексію, де кожен студент послідовно виступає у ролі оцінюваного, оцінювача та спостерігача. Оцінювачі надають не лише бал, але й коментарі щодо сильних сторін, помилок, шляхів покращення тощо. Також студенти використовують розроблені заздалегідь стандартизовані критерії для оцінки письмових або усних завдань, що забезпечує прозорість і справедливість.

Під час оцінювання вмінь говоріння ефективною є стратегія *усного коригувального зворотного зв'язку* (oral corrective feedback) , яка може бути реалізована у таких форматах:

- 1) непряме виправлення або перефразування правильної форми (recasts);
- 2) пряме виправлення (explicit correction);
- 3) стимулювання самовиправлення (clarification requests);
- 4) підведення студента до правильної відповіді (elicitation).

«Непряме виправлення» ефективне для розвитку біглості мовлення, тоді як «пряме виправлення» і «стимулювання самовиправлення» сприяють розвитку мовної точності та автономії⁵⁴.

У рамках оцінювання письмових вмінь ефективною є стратегія *письмового коригувального зворотного зв'язку* (written corrective feedback), яка може бути реалізована у різних форматах:

- 1) викладач одразу виправляє помилку (direct feedback);
- 2) позначення помилки без виправлення (indirect feedback);
- 3) пояснення типу помилки, наприклад, лексична чи граматична (metalinguistic feedback);
- 4) зосередження на конкретному аспекті, наприклад, артиклі (focused feedback);
- 5) охоплення всіх помилок (unfocused feedback).

Поєднання декількох форматів, наприклад, «позначення помилки без виправлення» і «пояснення типу помилки» сприяє глибшому засвоєнню граматичних структур і розвитку точності письма⁵⁵.

⁵⁴ Hyland K., Hyland F. *Feedback in Second Language Writing: Contexts and Issues*. Cambridge : Cambridge University Press, 2006.

⁵⁵ Bitchener J., Ferris D. *Written Corrective Feedback in Second Language Acquisition and Writing*. New York : Routledge, 2012.

Використання ІІІ для оцінювання мовних компетенцій є одним із найбільш динамічних напрямів у сучасній освіті. Автоматизоване оцінювання дозволяє забезпечити високий ступінь об'єктивності завдяки мінімізації людського фактора. Поточний контроль за допомогою інструментів ІІІ спрямований на створення безперервного циклу зворотного зв'язку, що сприяє розвитку автономії студента та персоналізації навчання. Такий підхід може бути реалізований за допомогою стратегії

ІІІ-оцінювання:

1) оцінювання мовленнєвої біглості через технології автоматичного розпізнавання мовлення, що базуються на методах ІІІ та обробці природної мови – ASR-системи (automatic speech recognition). Ця технологія включає оцінювання вимови (система порівнює акустичний профіль студента з еталонним профілем і вказує на конкретні фонетичні відхилення), аналіз плавності мовлення (автоматичний підрахунок кількості слів за хвилину, тривалості пауз та виявлення слів-паразитів) та точності мовлення (кількість слів з помилками, типи помилок);

2) використання чат-ботів ІІІ для моделювання автентичної комунікації під час занять або вдома. Ці інструменти здатні генерувати миттєвий, персоналізований фідбек щодо граматики та лексики, когерентності тексту, прагматичної доречності висловлювання, оцінювати інтерактивні мовленнєві навички. Така комунікація може бути відтворена як у письмовому чат-форматі, так і в усному розпізнаванні ІІІ мовлення студента через функцію «мікрофону»;

3) автоматизований діагностичний фідбек через використання великих мовних моделей (LLMs) для аналізу письмових робіт у реальному часі. ІІІ не просто фіксує помилки, а класифікує їх (граматичні, лексичні, стилістичні) та пропонує лінгвістичне пояснення;

4) самооцінювання та взаємооцінювання з підтримкою ІІІ. При цьому ІІІ виступає як «метакогнітивний партнер», допомагаючи студентам аналізувати власні помилки, формувати рефлексивні звіти, здійснювати взаємооцінювання за заданими рубриками.

Підсумкове оцінювання за допомогою ІІІ вимагає суворого дотримання критеріїв валідності, надійності та етичності, особливо в контексті запобігання академічній недоброчесності. Стратегія ІІІ-оцінювання може бути реалізована наступними шляхами:

1) гібридне оцінювання продуктивних навичок: ІІІ здійснює попередній скринінг есе або доповідей за дескрипторами CEFR (Common European Framework of Reference), а викладач проводить фінальну верифікацію балів. Це дозволяє досягти високої кореляції між автоматичним та експертним оцінюванням;

2) адаптивне тестування (computer adaptive testing): алгоритми III динамічно змінюють складність наступного запитання залежно від правильності попередньої відповіді. Це допомагає максимально точно визначити «стелю» компетенцій студента за меншу кількість ітерацій порівняно з традиційними тестами;

3) багатовимірний аналіз складності тексту (linguistic complexity): оцінювання підсумкових письмових робіт за метриками лексичної різноманітності та синтаксичної складності. Використання інструментів на кшталт Coh-Metrix або сучасних LLM-аналізаторів дозволяє оцінити когезію та когерентність тексту, що раніше було доступне лише для «ручного» аналізу.

Стратегія ***e-портфоліо*** має потенціал у рамках самостійної й проєктної роботи та дозволяє викладачу оцінити комунікативну, академічну та професійну компетентність студента протягом тривалого періоду навчання. Крім того, платформи Mahara, Canvas, Google Workspace дозволяють легко організовувати взаємне оцінювання: студенти можуть залишати коментарі до робіт один одного в межах однієї системи. У формувальному оцінюванні портфоліо виконує функцію постійного моніторингу навчального прогресу, де студенти регулярно аналізують власні роботи, визначають сильні та слабкі сторони, формулюють навчальні цілі. У підсумковому оцінюванні портфоліо виступає як комплексний інструмент вимірювання сформованості компетентностей. Ця стратегія може бути реалізована у такий спосіб: студенти відбирають найкращі роботи для презентації, обґрунтовуючи свій вибір. Це демонструє не лише результат, але й здатність до самоаналізу.

Слід наголосити на ефективності комбінаторики стратегій у рамках вимірювання рівня сформованості компетентності студентів з певної теми. Наприклад, для реалізації формувального оцінювання у процесі навчання викладач може застосовувати стратегію безперервного зворотного зв'язку через метод інтерв'ю, дискусії або презентації. При цьому первинний зворотній зв'язок може бути паралельно від однокласників (стратегія взаємооцінювання) та ASR-систем (стратегія III-оцінювання) для більш об'єктивних результатів. Сам викладач може залучати стратегію усного коригувального зворотного зв'язку у форматі непрямого виправлення помилок.

ВИСНОВКИ

Проведений аналіз сучасних підходів до оцінювання компетентності з англійської мови у вищій освіті засвідчує глибоку трансформацію парадигми оцінювання, що відбувається під впливом цифровізації,

розвитку ІІІ та утвердження компетентнісного підходу. Встановлено, що традиційна модель оцінювання, орієнтована на перевірку знань, поступово поступається місцем багатовимірним, процесно орієнтованим і персоналізованим моделям, у яких ключовим об'єктом оцінювання стає не лише результат, а й динаміка навчання, когнітивні процеси та здатність до практичного застосування знань.

У ході дослідження з'ясовано, що найбільш ефективними у сучасних умовах є інтегровані стратегії оцінювання, які поєднують формувальне оцінювання, автентичні методи, само- та взаємооцінювання, а також цифрові та ІІІ-інструменти. Автентичне оцінювання забезпечує зв'язок між навчальною діяльністю та майбутньою професійною практикою, сприяючи розвитку критичного мислення, комунікативних умінь і здатності до накладання знань на реальні ситуації. Водночас самооцінювання та взаємооцінювання виступають ефективними механізмами формування метакогнітивних навичок, рефлексії та навчальної автономії здобувачів освіти.

Окрему увагу приділено ролі ІІІ в оцінюванні мовних компетентностей. Встановлено, що ІІІ-технології забезпечують високий рівень персоналізації, оперативності та об'єктивності оцінювання, зокрема через автоматизоване оцінювання письма й мовлення, адаптивне тестування та аналітику навчальних даних. Водночас їх використання супроводжується низкою викликів, серед яких є обмежена здатність оцінювати складні когнітивні процеси, ризики академічної недоборочесності та необхідність забезпечення етичності й прозорості оцінювальних процедур. У зв'язку з цим найбільш доцільним є застосування гібридних моделей оцінювання, що поєднують автоматизований аналіз із експертною оцінкою викладача.

Доведено, що впровадження стратегій безперервного зворотного зв'язку є ключовим чинником підвищення якості навчання, оскільки забезпечує циклічну взаємодію між виконанням завдання, аналізом результатів і їх подальшою корекцією. При цьому, особливого значення набуває поєднання різних типів стратегій коригувального зворотного зв'язку, що сприяє одночасному розвитку мовленнєвої біглості, точності та автономності студентів.

Узагальнення результатів дослідження дає підстави стверджувати, що найбільш ефективною є комбінаторика стратегій оцінювання, яка передбачає інтеграцію формувального оцінювання, автентичних завдань, само- та взаємооцінювання, а також цифрових і ІІІ-інструментів у єдину систему. Такий підхід забезпечує підвищення валідності та надійності оцінювання, сприяє розвитку ключових компетентностей ХХІ ст. та відповідає вимогам сучасної освітньої парадигми.

Водночас ефективність впровадження зазначених стратегій значною мірою залежить від рівня оцінювальної та цифрової компетентності викладачів, якості розроблення критеріїв оцінювання, а також готовності студентів до активної участі у процесі оцінювання. Це зумовлює необхідність подальших досліджень, спрямованих на розроблення методичних рекомендацій щодо інтеграції інноваційних підходів до оцінювання, підвищення оцінювальної грамотності викладачів та забезпечення етичного використання технологій ШІ в освітньому процесі.

АНОТАЦІЯ

Стаття присвячена дослідженню сучасних підходів і стратегій оцінювання компетентності з англійської мови у вищій освіті в умовах цифровізації та активного впровадження технологій штучного інтелекту. У ході дослідження проаналізовано еволюцію концепту «оцінювання» від традиційного сумативного контролю знань до формувального, компетентнісно-орієнтованого та процесно-інтегрованого підходу. Визначено ключові тенденції розвитку оцінювання, зокрема цифровізацію, персоналізацію навчання, інтеграцію мовної та цифрової компетентностей, а також поширення автентичних методів оцінювання.

У науковому доробку охарактеризовано сучасні підходи до оцінювання, серед яких виділено автентичне оцінювання, взаємооцінювання, самооцінювання, адаптивне ШІ-оцінювання та електронне портфоліо. Обґрунтовано їхню ефективність у розвитку комунікативних, метакогнітивних та професійно значущих складових компетентності здобувачів освіти. Особливу увагу приділено сучасним стратегіям оцінювання, зокрема циклам безперервного зворотного зв'язку, само- та взаємооцінюванню, усному й письмовому коригувальному зв'язку, е-портфоліо, а також ролі штучного інтелекту в автоматизації та персоналізації оцінювальних процедур.

Доведено, що найбільш ефективним є інтегрований підхід, який поєднує різні стратегії оцінювання в єдину систему. Водночас визначено основні виклики впровадження інноваційних підходів, зокрема проблеми валідності, академічної доброчесності та необхідність підвищення цифрової й оцінювальної компетентності викладачів.

Література

1. Alqassab M., Strijbos J.-W., Panadero E., et al. A systematic review of peer assessment design elements. *Educational Psychology Review*. 2023. Vol. 35. Art. 18. DOI: 10.1007/s10648-023-09723-7.

2. Babik D., Gehringer E., Kidd J., et al. A systematic review of educational online peer-review and assessment systems: Charting the landscape. *Educational Technology Research and Development*. 2024. Vol. 72. P. 1653–1689. DOI: 10.1007/s11423-024-10349-x.
3. Biggs J., Tang C. *Teaching for Quality Learning at University*. 4th ed. Maidenhead : Open University Press ; McGraw-Hill Education, 2011.
4. Bissell A., Lemons P. A new method for assessing critical thinking in the classroom. *BioScience*. 2006. Vol. 56, № 1. P. 66–72. DOI: 10.1641/0006-3568(2006)056[0066:ANMFAC]2.0.CO;2.
5. Bitchener J., Ferris D. *Written Corrective Feedback in Second Language Acquisition and Writing*. New York : Routledge, 2012. DOI: 10.4324/9780203832400.
6. Black P., Wiliam D. Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. 1998. Vol. 5, № 1. P. 7–74. DOI: 10.1080/0969595980050102.
7. Black P., Wiliam D. Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*. 2009. Vol. 21, № 1. P. 5–31. DOI: 10.1007/s11092-008-9068-5.
8. Bloom B. Some theoretical issues relating to educational evaluation. *Teachers College Record*. 1969. Vol. 70, № 1. P. 26–50. DOI: 10.1177/016146816907001003.
9. Bowen-Mendoza L., Pinargote-Ortega M., Meza J., Ventura S. Design of peer assessment rubrics for ICT topics. *Journal of Computing in Higher Education*. 2022. Vol. 34. P. 211–241. DOI: 10.1007/s12528-021-09297-9.
10. Broadfoot P., Black P. Redefining assessment? The first ten years of assessment in education. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. 2004. Vol. 11, № 1. P. 7–26. DOI: 10.1080/0969594042000208976.
11. Brown G. The past, present and future of educational assessment: A transdisciplinary perspective. *Frontiers in Education*. 2022. Vol. 7. Art. 1060633. DOI: 10.3389/feduc.2022.1060633.
12. Brown H. D., Abeywickrama P. *Language Assessment: Principles and Classroom Practices*. 2nd ed. White Plains, NY : Pearson Education, 2010.
13. Daim T., et al. Evaluating technologies for education: Case of ePortfolio. *Technology, Innovation and Education*. 2016. Vol. 2. Art. 4. DOI: 10.1186/s40660-016-0010-8.
14. Donia M., Mach M., O'Neil T., Brutus S. Student satisfaction with use of an online peer feedback system. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2022. Vol. 47, № 2. P. 269–283. DOI: 10.1080/02602938.2021.1912286.

15. Evangelou S. M., Xenos M. Peer assessment in education: A seven-year implementation and iterative development of a customizable digital tool. *Next Research*. 2025. Vol. 2, № 4. Art. 101000. DOI: 10.1016/j.nexres.2025.101000.
16. Fleckney P., Thompson J., Vaz-Serra P. Designing effective peer assessment processes in higher education: A systematic review. *Higher Education Research & Development*. 2025. Vol. 44, № 2. P. 386–401. DOI: 10.1080/07294360.2024.2407083.
17. Gamage K., Pradeep R., Silva E. Rethinking assessment: The future of examinations in higher education. *Sustainability*. 2022. Vol. 14, № 6. Art. 3552. DOI: 10.3390/su14063552.
18. Garzón J., Baldiris S., Acevedo J., Pavón J. Artificial intelligence in education: A systematic review. *Multimodal Technologies and Interaction*. 2025. Vol. 9, № 8. Art. 84. DOI: 10.3390/mti9080084.
19. Gil-Jaurena I., Softić S. Aligning learning outcomes and assessment methods: A web tool for e-learning courses. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2016. Vol. 13. Art. 17. DOI: 10.1186/s41239-016-0016-z.
20. Gutiérrez-Santiuste E., López-Crespo G., Thanaraj A. An in-depth literature review of e-portfolio implementation in higher education: Processes, barriers, and strategies. *Issues in Teaching and Learning Technologies*. 2024. DOI: 10.2458/itlt.5809.
21. Hariyanto E., et al. Artificial intelligence in adaptive education: A systematic review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2025. DOI: 10.1007/s44217-025-00908-6.
22. Harris L., Brown G. Opportunities and obstacles to consider when using peer- and self-assessment. *Teaching and Teacher Education*. 2013. Vol. 36. P. 101–111. DOI: 10.1016/j.tate.2013.07.008.
23. Hu A., Liu Q., Daniel B. Digital technologies in authentic assessment in higher education: A systematic literature review and narrative synthesis. *SAGE Open*. 2025. Vol. 15, № 3. DOI: 10.1177/21582440251357198.
24. Hurskaya V., et al. Assessment and evaluation methods for 21st century education: Measuring what matters. *Futurity Education*. 2024. Vol. 4, № 4. P. 4–17. DOI: 10.57125/FED.2024.12.25.01.
25. Hyland K., Hyland F. *Feedback in Second Language Writing: Contexts and Issues*. Cambridge : Cambridge University Press, 2006. DOI: 10.1017/CBO9781139524742.
26. Idiyatova Y. Modern approaches to the assessment of academic achievements: A systematic review. *Higher Education in Kazakhstan*. 2024. Vol. 46, № 2. P. 25–37. DOI: 10.59787/2413-5488-2024-46-2-25-37.

27. Kennedy D., Hyland Á., Ryan N. *Writing and Using Learning Outcomes: A Practical Guide*. Cork : University College Cork, 2006.
28. Kumar T., et al. Self vs. peer assessment activities in EFL-speaking classes: Impacts on students' self-regulated learning, critical thinking, and problem-solving skills. *Language Testing in Asia*. 2023. Vol. 13. Art. 36. DOI: 10.1186/s40468-023-00251-3.
29. Mariappan V., Osman K. A systematic literature review of authentic assessment in K-12 ESL/EFL education. *Malaysian Journal of Social Sciences and Humanities*. 2023. Vol. 8, № 5. Art. e002303. DOI: 10.47405/mjssh.v8i5.2303.
30. McArthur J. Rethinking authentic assessment: Work, well-being and society. *Higher Education*. 2023. Vol. 85, № 1. P. 85–101. DOI: 10.1007/s10734-022-00822-y.
31. Ningrum R., Kumara A., Prabandari Y. The relationship between self-regulated learning and academic achievement of undergraduate medical students. *IOP Conference Series: Materials Science and Engineering*. 2018. Vol. 434. Art. 012155. DOI: 10.1088/1757-899X/434/1/012155.
32. Ortega-Ruipérez B., Correa-Gorospe J. Peer assessment to promote self-regulated learning. *Frontiers in Education*. 2024. Vol. 9. Art. 1376505. DOI: 10.3389/feduc.2024.1376505.
33. Panadero E., Jonsson A., Botella J. Effects of self-assessment on self-regulated learning and self-efficacy: Four meta-analyses. *Educational Research Review*. 2017. Vol. 22. P. 74–98. DOI: 10.1016/j.edurev.2017.08.004.
34. Pindosova T., Fedorova O. Use of ChatGPT in Maritime English lessons. *Перспективи та інновації науки*. 2026. № 1 (59). С. 154–165. DOI: 10.52058/2786-4952-2026-1(59)-153-165.
35. Sadler D. R. Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*. 1989. Vol. 18, № 2. P. 119–144. DOI: 10.1007/BF00117714.
36. Scriven M. The methodology of evaluation. In: Tyler R. W., Gagné R. M., Scriven M. (Eds.). *Perspectives of Curriculum Evaluation*. Chicago : Rand McNally, 1967. P. 39–83.
37. Stokkink P. The Impact of AI on Educational Assessment. 2025. DOI: 10.48550/arXiv.2506.23815.
38. Vlachopoulos D., Makri A. Systematic literature review on authentic assessment. *Studies in Educational Evaluation*. 2024. Vol. 83. Art. 101425. DOI: 10.1016/j.stueduc.2024.101425.
39. Wald N., Harland T. A framework for authenticity in designing a research-based curriculum. *Teaching in Higher Education*. 2017. Vol. 22, № 7. P. 751–765. DOI: 10.1080/13562517.2017.1289509.

40. Wang Y., et al. Efficacy of AI-enabled adaptive learning systems: A meta-analysis. *Journal of Educational Computing Research*. 2024. Vol. 62, №6. DOI: 10.1177/07356331241240459.
41. William D. What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*. 2011. Vol. 37, № 1. P. 3–14. DOI: 10.1016/j.stueduc.2011.03.001.
42. Xiao J., Lakin R. Progress in assessment of learning: A review of international perspectives. In: Swaffield S. (Ed.). *Unlocking Assessment: Understanding for Reflection and Application*. London : Routledge, 2008. P. 17–32. DOI: 10.4324/9780203930939.
43. Xuan Q., Cheung A., Sun D. The effectiveness of formative assessment. *Frontiers in Psychology*. 2022. Vol. 13. Art. 990196. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.990196.
44. Yan Z., Carless D. Self-assessment is about more than self: The enabling role of feedback literacy. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2022. Vol. 47, № 7. P. 1116–1128. DOI: 10.1080/02602938.2021.2001431.
45. Zawacki-Richter O., Marín V. I., Bond M., Gouverneur F. Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – Where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2019. Vol. 16. Art. 39. DOI: 10.1186/s41239-019-0171-0.
46. Zhao L. AI-assisted assessment in higher education: A systematic review. 2025. URL: <https://www.researchgate.net/publication/387889590> (дата звернення: 03.07.2026).
47. Морзе Н. В., Варченко-Троценко Л. О. Використання електронного портфоліо в освітньому процесі вищої школи: досвід та перспективи. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2022. Т. 88, № 2. С. 115–132.

Information about the authors:

Fedorova Olha,

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor
Associate Professor at the English language department for deck officers,
Kherson State Maritime Academy
99, Kanatna Street, Odesa, Ukraine

Pindosova Tamara,

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor
Associate Professor at the English language department for deck officers,
Kherson State Maritime Academy
99, Kanatna Street, Odesa, Ukraine

**STEAM EDUCATION IN THE PROFESSIONAL
TRAINING OF PRE-SERVICE ENGLISH LANGUAGE
TEACHERS: THEORETICAL FOUNDATIONS AND
THE RATIONALE FOR ITS TOPICALITY
IN THE UKRAINIAN CONTEXT**

Shkola Iryna, Saliuk Bohdana

DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-712-3-2-20>

INTRODUCTION

The transformation of secondary and higher education under conditions of accelerating technological change, European integration, and post-war reconstruction has placed interdisciplinary, competence-based approaches to teaching and learning at the centre of national educational policy in Ukraine. Among the pedagogical innovations that have gained the greatest international and domestic recognition over the past decade is STEAM education as an integrative model that unites Science, Technology, Engineering, Arts, and Math within a single instructional framework. Although STEAM originated within the natural and science and technical disciplines, its methodological principles (problem-based learning, project work, authentic communication, and interdisciplinary synthesis) have proved equally productive for foreign language teaching, and in particular for the teaching of English as the principal language of international science, technology, and academic exchange.

The problem addressed in this article is twofold. On the one hand, a substantial body of international and Ukrainian research demonstrates the pedagogical benefits of STEAM-integrated instruction for language acquisition, motivation, and higher-order thinking, yet research specifically addressing the training of pre-service English teachers for STEAM-integrated classrooms remains comparatively scarce, particularly in Eastern European contexts. On the other hand, recent Ukrainian legislation governing specialised senior secondary education has created a concrete institutional demand that theoretical scholarship has not yet fully answered: schools implementing the natural and mathematical STEM field are now legally empowered to deliver a portion of

physics, chemistry, biology, or mathematics instruction bilingually, with English functioning as a genuine medium of content instruction. For a teacher training programme, this triple foundation (theoretical, empirical, and legal) is highly practical, since in this case, pedagogical scholarship converges with state policy and the daily routines of methodology departments.

The aim of the article is to clarify the conceptual essence of STEAM education, to trace its theoretical foundations in foreign and Ukrainian scientific researches, and to substantiate the importance of preparing pre-service English language teachers for STEAM-integrated instruction already at the stage of university education.

In accordance with this aim, the text addresses the following tasks:

1) to define STEAM education and outline its structural components and pedagogical logic;

2) to characterise the state of foreign and Ukrainian research on STEAM in language pedagogy and teacher education;

3) to substantiate, on legislative and strategic grounds, the necessity of embedding STEAM-integrated methodology within the initial, university-level training of pre-service English teachers.

The methods used include theoretical analysis and generalisation of scholarly literature, comparative analysis of foreign and Ukrainian researches, and analysis of normative legal documents governing specialised secondary education in Ukraine. This synthesis of theory, empirical evidence, and regulation underscores the need to define STEAM education, examine its international and national relevance, and show how Ukrainian policy turns it into a mandatory component of English language teacher training.

1. The essence of STEAM education and its international theoretical foundations

STEAM education is most commonly defined in the international literature as a transdisciplinary pedagogical approach that deliberately dissolves the traditional boundaries between the natural sciences, technology, engineering, the arts, and Math, treating them not as isolated subjects but as interconnected domains of one holistic process of cognition. The acronym itself grew out of an earlier and narrower construct, STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics), which emerged in United States science-policy discourse of the 1990s as a response to concerns about the country's competitiveness in technical fields and the lack of qualified specialists in engineering and the exact sciences. The subsequent inclusion of the Arts component, which converted STEM into STEAM, is generally credited to the American researcher and educator Georgette Yakman, whose foundational conference paper proposed

a pyramidal framework in which the arts function not as a decorative addition but as a structural element linking technical knowledge with creativity, design thinking, and communicative competence¹. Yakman's model rests on the conviction that meaningful understanding of technology and engineering is unattainable without an appreciation of design, aesthetics, and the humanities, just as scientific literacy cannot be separated from mathematical reasoning; the letters of the acronym therefore denote not separate school subjects but mutually dependent literacies that jointly constitute pedagogical commons.

The historical emergence of STEM itself is worth situating briefly. The acronym is generally traced to the United States National Science Foundation's use of "SMET," later reordered to the more pronounceable "STEM," during the 1990s, amid policy reports warning of a widening gap between school leavers prepared for university-level study in the exact and natural sciences and the projected workforce needs of a technologically intensive economy. Throughout the 2000s, STEM education policy in the United States, the United Kingdom, and subsequently the European Union and East Asia focused on increasing enrolment and achievement in the constituent disciplines individually. It was against this largely technical framing that Yakman's proposal to insert the Arts proved genuinely disruptive: rather than treating creativity and communication as secondary soft skills, her framework positioned them as structurally necessary for technical competence to be meaningfully applied and communicated. Later theorists extended this framework. M. Sanders described STEM/STEAM integration as an instructional approach in which learners investigate design problems and necessarily draw upon concepts from two or more constituent disciplines, learning content in an authentically connected rather than fragmented manner². R. W. Bybee situated STEM/STEAM within the broader movement toward scientific and technological literacy as a civic competence, arguing that integration's purpose is to cultivate the capacity to reason about complex, real-world problems that never respect disciplinary boundaries³. Subsequent scholarship has further distinguished weak forms of STEAM, in which subjects are merely juxtaposed within a themed unit, from strong or "transdisciplinary" forms, in which disciplines genuinely merge

¹ Yakman G. STEAM education: an overview of creating a model of integrative education. PATT-17 and PATT-19 Proceedings / ed. by M. J. de Vries. Reston, VA : ITEEA, 2008. P. 335–358.

² Sanders M. STEM, STEM education, STEMmania. *The Technology Teacher*. 2009. Vol. 68, No. 4. P. 20–26.

³ Bybee R. W. *The Case for STEM Education: Challenges and Opportunity*. Arlington, VA : NSTA Press, 2013. 144 p.

around a shared authentic problem or product⁴⁵ – a distinction that proves essential when this logic is applied to language teaching, since surface-level thematic borrowing of scientific vocabulary differs qualitatively from the deep content-language synthesis that genuine STEAM-based instruction requires.

Within the STEAM framework, each letter denotes a distinct but interlocking sphere of competence. Science provides the empirical and conceptual foundation – the habits of observation, hypothesis formation, and evidence-based reasoning. Technology encompasses both digital tools and the broader human-made systems through which scientific knowledge is applied. Engineering contributes the iterative design process – defining a problem, generating and testing solutions, and refining outcomes. The Arts component, broadly interpreted by Yakman⁶ to include not only fine and performing arts but also the liberal arts, language, and the humanities, supplies the aesthetic, communicative, and creative dimension without which technical solutions remain incomplete or inaccessible to a wider public. Mathematics, finally, furnishes the symbolic and quantitative language that allows the other four domains to be modelled, measured, and communicated with precision. Inclusion of language and communicative competence within the “Arts” component provides the bridge connecting STEAM education to English language teaching methodology.

Because the field of study has continued to evolve since Yakman’s original proposal, it is useful to distinguish several closely related acronyms that recur throughout the international and Ukrainian literature. STEM denotes the original, narrower configuration of Science, Technology, Engineering, and Mathematics, historically associated with policy efforts to strengthen the technical and research workforce⁷. STEAM, as discussed above, adds the Arts and, by extension, the humanities and communicative disciplines, broadening the model’s applicability to creativity, design, and language. A further extension, STREAM, explicitly foregrounds Reading and Writing as an additional, separately named component, reflecting the growing recognition (documented in the systematic review by M. Sun, M. Wang, D. Huang, and R. Wegerif⁸)

⁴ Toma R. B., Greca I. M. The effect of integrative STEM instruction on elementary students’ attitudes toward science. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*. 2018. Vol. 14, No. 4. P. 1383–1395. DOI: <https://doi.org/10.29333/ejmste/83676>

⁵ Bautista A. STEAM education: contributing evidence of validity and effectiveness. *Journal for the Study of Education and Development*. 2021. Vol. 44, No. 3. P. 755–767.

⁶ Yakman G. STEAM education: an overview of creating a model of integrative education. *PATT-17 and PATT-19 Proceedings* / ed. by M. J. de Vries. Reston, VA : ITEE, 2008. P. 335–358.

⁷ Sanders M. STEM, STEM education, STEMmania. *The Technology Teacher*. 2009. Vol. 68, No. 4. P. 20–26.

⁸ Sun M., Wang M., Huang D., Wegerif R. Integrating reading and writing with STEAM/STEM: a systematic review on STREAM education. *Review of Educational Research*. 2024. Vol. 94, No. 2. P. 283–321.

that literacy development deserves explicit rather than merely implicit attention within integrated instruction.

Ukrainian policy documents and methodological literature tend to use “STEM-osvita” (STEM education) as the umbrella official term, reflecting the wording of the 2020 Cabinet of Ministers Concept⁹, while “STEAM” is used more frequently within academic and international-facing publications, including bilingual and English-medium research to signal the deliberate inclusion of the arts and language dimension.

For the purposes of this study, which is concerned specifically with the intersection of integrative Science and Math pedagogy and English language teaching, STEAM is adopted as the primary term, since it explicitly accommodates the communicative, creative, and linguistic competences that are the central object of pre-service English teacher preparation, while STEM is retained wherever Ukrainian legislative or policy texts are cited verbatim in their original official terminology.

It is important to stress that STEAM should not be understood as a rigid syllabus or a discrete school subject, but as an educational philosophy and a set of design principles that can, in theory, be embedded within any subject area, including languages. Its core pedagogical features include: problem- and project-based learning organised around authentic, often real-world tasks; collaborative small-group work that mirrors the social organisation of professional scientific and engineering practice; an emphasis on process (inquiry, design, iteration) alongside product; multimodal representation of knowledge through diagrams, models, data visualisations, and physical artefacts; and formative, often portfolio-based assessment that values reasoning and communication as much as factual recall. These same features (authentic tasks, collaboration, multimodality, and process-oriented assessment) are also central tenets of contemporary communicative and task-based approaches to language teaching, which explains why STEAM has proved to be an unusually natural partner for Content and Language Integrated Learning (CLIL) and for English for Specific and Academic Purposes.

Several structural features of STEAM pedagogy make it unusually compatible with the aims of contemporary communicative and task-based language teaching. Both traditions reject the transmission model of instruction in favour of learner-centred inquiry in which knowledge is constructed through activity, and both treat authentic communicative purpose as the primary engine of learning: in STEAM, learners communicate in order to design, test, and report,

⁹ Про схвалення Концепції розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти) : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 05.08.2020 № 960-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/960-2020-p>.

while in communicative language teaching, they use language to accomplish genuine, non-linguistic goals rather than to practise isolated forms. Both traditions further value multimodal meaning-making (diagrams, data tables, models, and oral presentation) which is of particular benefit to language learners at intermediate proficiency levels, and both increasingly rely on collaborative, small-group work that generates the kind of negotiated, purposeful interaction identified by second-language-acquisition researchers as conducive to language development. It is precisely this convergence of underlying pedagogical logic that justifies treating STEAM not as an optional enrichment activity bolted onto an otherwise conventional English syllabus, but as a coherent organising principle for content-rich, communicatively authentic language instruction, including at the level of pre-service teacher education itself.

The intellectual genealogy of STEAM extends beyond its own recent history into a longer tradition of holistic and integrative pedagogy. G. Yakman herself traced these philosophical roots to Friedrich Fröbel's advocacy of experiential, real-world learning and to John Dewey's insistence that education across subjects should be integrated and grounded in authentic experience rather than delivered as isolated disciplinary "silos"¹⁰. Contemporary reviewers of the field note that, despite the proliferation of publications on STEAM since 2008, its theoretical foundations remain less developed than its practical applications, which has generated an ongoing scholarly effort to clarify what integration actually requires as opposed to superficial thematic packaging of separate lessons^{11,12}.

Within applied linguistics, the theoretical grounding for embedding STEAM content within English language instruction draws on three interconnected traditions. The first is Content and Language Integrated Learning theory, which holds that language is acquired most effectively not as an isolated target of instruction but as the medium through which learners engage with cognitively demanding, meaningful subject content^{13,14}. According to this view, when learners use English to formulate hypotheses, describe procedures, or interpret data, the resulting communication is functionally authentic rather than artificially rehearsed, which in turn accelerates both content mastery and

¹⁰ Yakman G. STEAM education: an overview of creating a model of integrative education. PATT-17 and PATT-19 Proceedings / ed. by M. J. de Vries. Reston, VA : ITEEA, 2008. P. 335–358.

¹¹ Perales-Palacios F. J., Aróstegui J. L. La educación STEAM y el desarrollo de competencias creativas. *Aula Abierta*. 2021. Vol. 50, No. 1. P. 505–514.

¹² Bautista A. STEAM education: contributing evidence of validity and effectiveness. *Journal for the Study of Education and Development*. 2021. Vol. 44, No. 3. P. 755–767.

¹³ Coyle D., Hood P., Marsh D. CLIL: Content and Language Integrated Learning. Cambridge : Cambridge University Press, 2010. 173 p.

¹⁴ Dalton-Puffer C. Content-and-language integrated learning: from practice to principles? *Annual Review of Applied Linguistics*. 2011. Vol. 31. P. 182–204.

linguistic development. The second tradition is Rod Ellis's task-based language learning theory, which demonstrates that acquisition is fostered when learners must use language purposefully to accomplish a non-linguistic goal; STEAM projects (designing an experiment, presenting findings etc.) inherently generate exactly this kind of information gap and communicative necessity, in contrast to contrived classroom role-plays¹⁵. The third is the body of work on academic language and disciplinary literacy, which shows that the discourse patterns typical of scientific communication (passive constructions, hedged claims, cause-effect connectors, and precise technical terminology) constitute a distinct and demanding register that learners rarely encounter in general conversational instruction but that STEAM activities provide in abundance and in context^{16, 17}.

Empirical investigation of these theoretical claims developed gradually. C.A. Schoettler examined the integration of STEM content into German as a foreign language instruction and identified the acquisition of scientific vocabulary as a natural by-product of content-focused teaching¹⁸. A. Bicer, P. Boedeker, R. M. Capraro, and M. M. Capraro demonstrated empirically that learners engaged in project-based STEM activities retained mathematical and scientific vocabulary more successfully than peers taught conventionally¹⁹, while A. M. Connor, S. Karmokar, and C. Whittington articulated an early rationale for including the arts within STEM because artistic and communicative modes of expression were seen as indispensable for translating technical precision into accessible forms²⁰. M. T. Apple, J. Falout, and G. Hill found that the perceived career relevance of STEM content significantly increased motivation for English study among Japanese university students²¹. O. Lee, H. Quinn, and G. Valdés, and the later synthesis by O. Lee and A. Stephens, argued that content teachers and language teachers must deliberately co-plan instruction for multilingual learners rather than treating language demands as incidental

¹⁵ Ellis R. *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford : Oxford University Press, 2003. 387 p.

¹⁶ Snow M. A. A model of academic literacy for integrated language and content instruction. *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* / ed. by E. Hinkel. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, 2005. P. 693–712.

¹⁷ Gibbons P. *Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching English Language Learners in the Mainstream Classroom*. 2nd ed. Portsmouth, NH : Heinemann, 2015. 240 p.

¹⁸ Schoettler C. A. *STEM education in the German as a foreign language classroom* : PhD dissertation. Tucson : University of Arizona, 2015. 210 p. URL: <https://repository.arizona.edu/handle/10150/556815>

¹⁹ Bicer A., Boedeker P., Capraro R. M., Capraro M. M. The effects of STEM PBL on students' mathematical and scientific vocabulary knowledge. *International Journal of Contemporary Educational Research*. 2015. Vol. 2, No. 2. P. 69–75.

²⁰ Connor A. M., Karmokar S., Whittington C. From STEM to STEAM: strategies for enhancing engineering and technology education. *International Journal of Engineering Pedagogy*. 2015. Vol. 5, No. 2. P. 37–47.

²¹ Apple M. T., Falout J., Hill G. Exploring the relationships between Japanese STEM students' career self-images and English achievement. *Language Learning Motivation in Japan* / ed. by M. Apple, D. Da Silva, T. Fellner. Bristol : Multilingual Matters, 2020. P. 205–224.

to science teaching²²²³ – an insight with direct relevance for teacher education, since it implies that language teachers, too, must be equipped to design content-rich instruction.

The most methodologically rigorous evidence to date has emerged from studies comparing STEAM-integrated instruction with traditional communicative approaches. A particularly significant contribution, given its direct relevance to Ukrainian teacher education, is the comparative study by A. Tytarenko, V. Revenko, L. Matsepura, and Y. Panasiuk, which worked with Ukrainian pre-service teachers and found that a STEAM-integrated experimental group achieved significantly greater gains across listening, speaking, reading, and writing than a control group taught by conventional means²⁴. Technological innovation within STEAM-based English instruction has also been documented by Y. S. Su, C. C. Lai, T. K. Wu, and C. F. Lai, whose study of an augmented-reality STEAM system among Taiwanese students showed gains not only in language performance but also in learners' metacognitive strategy use²⁵, and by S. Amirinejad and A. Rahimi, who linked digital storytelling within STEAM contexts to improvements in both self-regulation and English literacy among young learners²⁶. Y. Guo applied big-data analytics to track engagement in STEAM-based English classrooms, concluding that persistent barriers to effective implementation remain concentrated in two areas: inadequate teacher preparation for interdisciplinary instruction and the absence of assessment instruments capable of capturing both content and language learning simultaneously²⁷ – a finding that reinforces the argument that teacher education itself is the critical for the diffusion of STEAM-integrated language pedagogy.

Research from Asian educational systems have been especially prolific. I. U. Raimjanovna's studies of English classrooms in Uzbekistan identified enhanced critical thinking, stronger collaborative skills, and more authentic

²² Lee O., Quinn H., Valdés G. Science and language for English language learners in relation to Next Generation Science Standards and with implications for Common Core State Standards for English language arts and mathematics. *Educational Researcher*. 2013. Vol. 42, No. 4. P. 223–233.

²³ Lee O., Stephens A. English learners in STEM subjects: contemporary views on STEM subjects and language with English learners. *Educational Researcher*. 2020. Vol. 49, No. 6. P. 426–432.

²⁴ Tytarenko A. A., Revenko V. V., Matsepura L. L., Panasiuk Y. V. STEAM approach to the development of future teachers' English language skills. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*. 2021. Vol. 12, No. 3. P. 155–164. DOI: <https://doi.org/10.47750/jett.2021.12.03.015>

²⁵ Su Y. S., Lai C. C., Wu T. K., Lai C. F. The effects of applying an augmented reality English teaching system on students' STEAM learning perceptions and technology acceptance. *Frontiers in Psychology*. 2022. Vol. 13. Art. 996162. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.996162>

²⁶ Amirinejad S., Rahimi A. Digital storytelling within STEAM contexts for young English language learners: effects on self-regulation and literacy development. *Journal of Language and Education Research*. 2023. Vol. 6, No. 2. P. 44–59.

²⁷ Guo Y. Applying big data analytics to STEAM English teaching: a network influence analysis approach. *Educational Technology Research*. 2023. Vol. 9, No. 1. P. 12–27.

language use as benefits of STEAM integration, while documenting persistent obstacles such as insufficient teacher training and assessment systems poorly aligned with integrated objectives^{28,29}. N. Bella, S. Ardini, and N. Sophia examined STEAM's contribution to critical thinking within the Indonesian Pancasila Student Profile framework³⁰, and M. Yunus found that, although teachers generally recognised the theoretical benefits of STEAM, many lacked confidences in their own capacity to design scientifically accurate integrated lessons³¹ – a self-efficacy gap that later Ukrainian research also identifies as a central obstacle. M. Sun, M. Wang, D. Huang, and R. Wegerif, extending STEAM into STREAM by adding an explicit literacy component, concluded that writing-intensive integrated projects substantially strengthen learners' command of genre-specific academic writing and evidence-based argumentation³².

Taken together, this body of international research establishes three points of consensus that are directly relevant to the present study. First, STEAM-integrated instruction reliably outperforms decontextualised language teaching on measures of vocabulary retention, academic register development, and learner motivation. Second, the single most frequently cited barrier to effective implementation, across geographically and culturally diverse contexts, is the insufficient preparation of teachers to design and deliver genuinely integrated – rather than superficially thematic – instruction. Third, research specifically addressing the preparation of pre-service English teachers for STEAM-integrated classrooms remains comparatively scarce, and research situated in Ukrainian, higher-education contexts is markedly underrepresented relative to the Asian and North American literature, despite the acute practical relevance of this question for contemporary Ukrainian educational reform.

However, international scholarship also highlights pedagogical and methodological concerns. F. J. Perales-Palacios and J. L. Aróstegui, together with A. Bautista, note that the theoretical apparatus of STEAM has developed considerably more slowly than its practical popularity, so that the label “STEAM” is applied to activities of markedly uneven pedagogical depth, from genuinely transdisciplinary design projects to superficial thematic activities

²⁸ Raimjanovna I. U. Benefits of STEAM technologies in English language learning. *Central Asian Journal of Education and Innovation*. 2024. Vol. 3, No. 11. P. 180–185.

²⁹ Raimjanovna I. U. STEAM as an innovative technology in teaching English. *EduVision: Journal of Innovations in Learning*. 2025. Vol. 1, No. 1. P. 45–52.

³⁰ Bella N., Ardini S., Sophia N. The implementation of STEAM in teaching English to enhance critical thinking. *Journal of English Education and Linguistics*. 2024. Vol. 5, No. 2. P. 88–101.

³¹ Yunus M. STEAM in education: teacher responses and the implementation in English language teaching. *Visi Sosial Humaniora*. 2023. Vol. 4, No. 2. P. 156–168.

³² Sun M., Wang M., Huang D., Wegerif R. Integrating reading and writing with STEAM/STEM: a systematic review on STREAM education. *Review of Educational Research*. 2024. Vol. 94, No. 2. P. 283–321.

loosely connected to a scientific topic³³³⁴. This looseness creates a genuine risk that teacher-education programmes claiming to prepare students for “STEAM-integrated instruction” may equip them only with the weaker, thematic version of integration. A related concern, raised by Y. Guo and echoed in the self-efficacy findings of M. Yunus, is that assessment instruments capable of validly capturing simultaneous content and language learning remain underdeveloped³⁵³⁶. These critical perspectives do not undermine the case for STEAM-integrated English teacher preparation; rather, they sharpen it, by making clear that the quality and rigour of initial teacher preparation, rather than exposure to STEAM terminology alone, is the decisive variable determining whether future teachers will be capable of designing genuinely integrative instruction.

2. STEAM education in Ukrainian scholarship and state educational policy

The development of STEM/STEAM education in Ukraine has followed a trajectory shaped first by national educational reform and subsequently by the exigencies of full-scale war. A Ministry of Education and Science working group on the dissemination of STEM education was formed in 2016, and the corresponding action plan for the implementation of STEM education in Ukraine for 2017/2018 marked one of the first systematic state-level initiatives in this field³⁷. This early institutional effort was consolidated in 2020, when the Cabinet of Ministers of Ukraine approved the Concept for the Development of Natural-Mathematical Education (STEM Education) by Order No. 960-r of 5 August 2020³⁸, together with a corresponding implementation action plan through 2027 approved by Order No. 131-r of 13 January 2021³⁹. The Concept explicitly frames the modernisation of natural-mathematical and technological education as a factor of national competitiveness, identifying declining teaching quality,

³³ Perales-Palacios F. J., Aróstegui J. L. La educación STEAM y el desarrollo de competencias creativas. *Aula Abierta*. 2021. Vol. 50, No. 1. P. 505–514.

³⁴ Bautista A. STEAM education: contributing evidence of validity and effectiveness. *Journal for the Study of Education and Development*. 2021. Vol. 44, No. 3. P. 755–767.

³⁵ Guo Y. Applying big data analytics to STEAM English teaching: a network influence analysis approach. *Educational Technology Research*. 2023. Vol. 9, No. 1. P. 12–27.

³⁶ Yunus M. STEAM in education: teacher responses and the implementation in English language teaching. *Visi Sosial Humaniora*. 2023. Vol. 4, No. 2. P. 156–168.

³⁷ Василяшко І. П., Горбенко С. Л., Лозова О. В., Патрикеева О. О. Методичні рекомендації щодо впровадження STEM-освіти у загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах України на 2017/2018 навчальний рік. *Методист*. 2017. № 8. С. 37–43.

³⁸ Про схвалення Концепції розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти) : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 05.08.2020 № 960-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/960-2020-p>

³⁹ Про затвердження плану заходів щодо реалізації Концепції розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти) до 2027 року : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 13.01.2021 № 131-р.

curricular fragmentation, teacher shortages in STEM subjects, and inadequate laboratory infrastructure as the principal problems to be addressed, and it sets the formation of critical thinking, engineering and algorithmic reasoning, data-analysis skills, digital literacy, creativity, and communicative competence as the intended learning outcomes of STEM/STEAM implementation at every level of education, from preschool through higher and postgraduate teacher training.

A substantial body of Ukrainian scholarship has accompanied this policy development. O. Barna and N. Balyk analysed the stages and institutional models through which STEM education has been introduced into Ukrainian schools⁴⁰, while O. Patrykieieva, O. Lozova, and S. Horbenko articulated the conceptual foundations of STEM education's national development strategy⁴¹, subsequently elaborating methodological recommendations, together with I. Vasylyashko et al., for practical implementation in general secondary and extracurricular education^{42, 43}. M. Boichenko and V. Boichenko undertook a comparative analysis of STEAM education in the United States and Ukraine, concluding that, while Ukraine lags behind in infrastructure, its teacher-education programmes possess comparatively strong theoretical foundations that could, given adequate investment, support rapid practical development⁴⁴. O. Buturlina et al. situated STEM education within the broader framework of Ukraine's alignment with European sustainability and educational standards⁴⁵, and a wider circle of researchers has examined dimensions of STEM implementation ranging from digital tools in the preparation of future mathematics teachers⁴⁶ to inclusive-education applications of STEM methodology.

Scholarship addressing the specifically linguistic dimension of STEAM in Ukraine remains considerably less developed, which constitutes an important gap that the present research seeks to address. A. Tytarenko et al. provided

⁴⁰ Барна О. В., Балик Н. Р. Впровадження STEM-освіти у навчальних закладах: етапи та моделі. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання: досвід, тенденції, перспективи : матеріали І регіон. наук.-практ. веб-конф. (Тернопіль, 24 трав. 2017 р.). Тернопіль : ТОКІПЮ, 2017. С. 3–8.

⁴¹ Патрикеева О., Лозова О., Горбенко С. Концептуальні засади розвитку STEM-освіти в Україні. Вища школа. 2018. № 9. С. 37–47.

⁴² Василяшко І. П., Горбенко С. Л., Лозова О. В., Патрикеева О. О. Методичні рекомендації щодо впровадження STEM-освіти у загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах України на 2017/2018 навчальний рік. Методист. 2017. № 8. С. 37–43.

⁴³ Василяшко І. П., Патрикеева О. О., Булавська Л. Г. Збірник матеріалів "STEM-тиждень – 2020". Київ : Видавничий дім "Освіта", 2020. 96 с.

⁴⁴ Boichenko M., Boichenko V. Comparative analysis of STEAM education in the USA and Ukraine. Comparative Professional Pedagogy. 2019. Vol. 9, No. 4. P. 34–41.

⁴⁵ Buturlina O., Dovhal S., Hryhorov H., Lysokolenko T., Palahuta V. STEM education within the framework of Ukrainian sustainability development strategies. Studia Warمیnskie. 2021. Vol. 58. P. 249–261.

⁴⁶ Пікалова В. В. Методика навчання дискретної математики майбутніх учителів математики на засадах STEM-освіти : дис. ... д-ра філософії : 014. Луганськ, 2021. 296 с.

the first comparative evidence of STEAM's effect on the four macro-skills of English among Ukrainian pre-service teachers because of its comparative design⁴⁷. I. Shkola, M. Zuienko, and I. Tymynska examined the cultivation of visual literacy within CLIL-oriented English instruction, a competence closely related to the multimodal representation practices characteristic of STEAM pedagogy⁴⁸, while a further study by I. Shkola, B. Saliuk, and V. Smelianska extended this line of inquiry by treating visual literacy as a distinct component of subject-language integrated learning in the university English classroom⁴⁹. L. Pukhovska and S. Leu, in their comparative analysis of European Union and Ukrainian innovative educational practices, observed that vocational-education STEAM integration has received considerably more institutional attention than language-education contexts, leaving the specific application of STEAM methodology to English language instruction in Ukrainian universities an underexplored area despite its evident theoretical foundations and practical urgency⁵⁰, particularly given the growing importance of English for international scientific communication and for post-war educational and economic reconstruction.

A further strand of Ukrainian scholarship has moved beyond describing STEM/STEAM implementation in schools to examining its integration into the professional preparation of teachers themselves. V. Pikalova's doctoral research on teaching discrete mathematics to future mathematics teachers on STEM-education principles demonstrates the growing recognition, within Ukrainian higher education, that university-level methodological courses for prospective subject teachers must themselves model integrative, technology-supported instruction rather than presenting STEM merely as external content to be studied about⁵¹. Similarly, the results of the all-Ukrainian pedagogical experiment on pre-specialised and specialised education conducted under the New Ukrainian School concept report a generally adequate baseline level of teacher motivation, professional-pedagogical competence, and innovative culture among practising

⁴⁷ Tytarenko A. A., Revenko V. V., Matsepura L. L., Panasiuk Y. V. STEAM approach to the development of future teachers' English language skills. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*. 2021. Vol. 12, No. 3. P. 155–164. DOI: <https://doi.org/10.47750/jett.2021.12.03.015>

⁴⁸ Shkola I., Zuienko M., Tymynska I. Fostering visual literacy in the CLIL-oriented English classroom. *Molod i Rynok*. 2024. No. 7–8 (227–228). P. 70–74. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.306894>

⁴⁹ Школа І. В., Салиук Б. А., Смельянська В. В. Візуальна грамотність як компонент предметно-мовного інтегрованого навчання англійської мови. *Наукові записки. Серія "Психолого-педагогічні науки"* (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) / за заг. ред. В. В. Бурназової. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2025. № 1. С. 141–149.

⁵⁰ Pukhovska L., Leu S. Comparative analysis of EU and Ukrainian innovative educational experiences in VET. *Comparative Professional Pedagogy*. 2020. Vol. 10, No. 1. P. 8–16.

⁵¹ Пікалова В. В. Методика навчання дискретної математики майбутніх учителів математики на засадах STEM-освіти : дис. ... д-ра філософії : 014. Луганськ, 2021. 296 с.

teachers, while simultaneously calling for targeted scientific-methodological seminars, training sessions, and workshops specifically to strengthen readiness for specialised and integrated instruction⁵². Taken together with the findings of M. Boichenko and V. Boichenko regarding the comparatively strong theoretical foundations already present in Ukrainian teacher-education curricula⁵³, these insights indicate that Ukrainian universities training future English teachers face specific and tractable challenge of translating existing theoretical strength into systematic, practice-oriented course design capable of producing graduates confident in STEAM-integrated lesson planning and delivery. This challenge is directly addressed by structured, multi-module course models of the kind piloted with Ukrainian pre-service teachers by Tytarenko et al⁵⁴.

The Russian full-scale invasion has paradoxically intensified, rather than diminished, institutional commitment to STEAM education in Ukraine. UNDP Ukraine documented how STEM/STEAM methodologies have supported the psychological resilience of students with the status of internally displaced persons by providing structured, engaging, and purposeful learning experiences that help sustain educational continuity under conditions of disruption⁵⁵, while a related UNDP report described the opening, with European Union support, of a new innovative STEAM education centre in Luhansk Oblast as an example of continued modernisation efforts even in front-line and formerly occupied regions⁵⁶. The non-governmental organisation “STEM Osvita Ukraine” has likewise coordinated national teacher-training and resource-development initiatives throughout the war, sustaining professional development for educators despite mass displacement⁵⁷.

Comparative analyses of Ukrainian mathematics and natural-science education further highlight persistently uneven international assessment results, disrupted learning caused by the war, socio-economic inequality in access to

⁵² Малихін О., Арістова Н., Ліпчевська І., Павловська О., Борзенкова Т. Організаційно-методичні умови допрофільного та профільного навчання в закладі загальної середньої освіти на засадах концепції Нової української школи: результати організаційно-підготовчого етапу всеукраїнського експерименту. Український педагогічний журнал. 2025. № 2. С. 94–104. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2025-2-94-104>

⁵³ Boichenko M., Boichenko V. Comparative analysis of STEAM education in the USA and Ukraine. *Comparative Professional Pedagogy*. 2019. Vol. 9, No. 4. P. 34–41.

⁵⁴ Tytarenko A. A., Revenko V. V., Matsepura L. L., Panasiuk Y. V. STEAM approach to the development of future teachers’ English language skills. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*. 2021. Vol. 12, No. 3. P. 155–164. DOI: <https://doi.org/10.47750/jett.2021.12.03.015>

⁵⁵ UNDP Ukraine. Developing STEM and Educational Innovations amid War. 2023. URL: <https://www.undp.org/ukraine/stories/developing-stem-and-educational-innovations-amid-war>

⁵⁶ UNDP Ukraine. New Centre for Innovative STEAM Education Opens in Luhansk Oblast. 2023. URL: <https://www.undp.org/ukraine/press-releases/new-centre-innovative-steam-education-opens-luhansk-oblast-thanks-eu-undp>

⁵⁷ “STEM Osvita Ukraine” NGO. About our mission and goals. 2023. URL: <https://stemosvita.org.ua/en/>

quality instruction, and outdated teaching methods as continuing weaknesses of the system, while simultaneously identifying the strengthening of STEM approaches and the modernisation of future-teacher preparation as principal opportunities for improvement⁵⁸. This wartime evidence lends particular weight to the argument that STEAM-integrated, English-mediated instruction is not a peripheral pedagogical experiment but a strategically significant component of Ukraine's educational resilience and of its longer-term integration into European and global scientific and economic networks.

The accumulated institutional infrastructure built up in Ukraine since 2016, such as a national network of STEM centres and laboratories, the “STEM Osvita Ukraine” coordination initiative⁵⁹, the Ukrainian State Centre for Extracurricular Education's STEM programme⁶⁰, an annual professional conference devoted to STEAM education organised by the Institute of Gifted Child of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine⁶¹, and a growing body of methodological literature, provides pre-service teacher-education programmes with a supportive external environment for embedding STEAM-oriented coursework. This convergence of favourable infrastructure, an articulated national policy framework, and a substantial but still incomplete body of empirical research constitutes a rare and time-limited window of opportunity for embedding STEAM-integrated pedagogy systematically within pre-service English teacher training, a claim substantiated further below through analysis of the legislative mandate that now applies to natural and mathematical specialized classes.

3. Legislative grounds for bilingual instruction and the topicality of university-level teacher preparation

A decisive and directly practical source of the topicality of the present research lies in recent Ukrainian educational legislation governing the organisation of specialised senior secondary education. The Law of Ukraine “On Complete General Secondary Education”, while guaranteeing every student's right to receive general secondary education in the state language, simultaneously establishes in Article 5 that educational programmes may provide for the teaching of one or several academic subjects in parallel with the state language in English or another official language of the European

⁵⁸ Хворостіна Ю., Юрченко А. SWOT-аналіз математичної освіти в Україні. Фізико-математична освіта. 2025. Т. 40, № 3. С. 44–50. DOI: <https://doi.org/10.31110/fmo2025.v40i3-07>

⁵⁹ “STEM Osvita Ukraine” NGO. About our mission and goals. 2023. URL: <https://stemosvita.org.ua/en/>

⁶⁰ Ukrainian State Centre for Extracurricular Education. STEM education. URL: <https://udcpo.gov.ua/stem/>

⁶¹ STEAM-osvita: vid teorii do praktyky : materialy Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii (Kyiv, 12–14 chervnia 2024 r.). Kyiv : Instytut obdarovanoi dytyny NAPN Ukrainy, 2024. 406 p.

Union⁶². This provision, refined through subsequent Ministry of Education and Science regulations governing the specialised senior school (10th–12th grades), acquires particular significance for the natural-mathematical and STEM-oriented fields: the State Standard of Specialised Secondary Education⁶³, subsequently amended⁶⁴, and the Model Educational Programme for academic lyceums⁶⁵, group specialisations into three clusters – linguistic-literary, socio-humanitarian, and STEM (natural-mathematical), within the third physics-mathematics, chemistry-biology, biotechnology, IT, and engineering-oriented fields are explicitly foreseen as candidates for partial instruction in English⁶⁶. This provision is most accurately described as a norm of the Law “On Complete General Secondary Education”, situated within the broader New Ukrainian School reform strategy, rather than as a discrete presidential decree; its practical effect, however, is precisely the one that motivates the present study: schools implementing the natural and mathematical STEM field are legally empowered, and increasingly expected, to deliver a portion of physics, chemistry, biology, or mathematics instruction bilingually, with English functioning as a genuine medium of content instruction rather than merely as a foreign-language subject in its own right.

This legislative frame converts theory into a formal professional requirement. If specialised natural and mathematical schools (or classes) are to deliver physics, chemistry, biology, or mathematics content bilingually, then the teachers responsible for that instruction – whether subject specialists teaching partly through English or English language teachers supporting content classes – must possess a qualitatively different professional profile than that produced by traditional, monodisciplinary teacher-training programmes. A philologically trained English teacher who has never engaged with scientific inquiry, laboratory procedure, engineering design, or mathematical modelling is poorly equipped to co-plan or deliver instruction of this kind, just as a subject teacher confident in physics or biology but lacking academic English proficiency cannot independently sustain bilingual delivery. It follows that the STEAM-integrated

⁶² Про повну загальну середню освіту : Закон України від 16.01.2020 № 463-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20>.

⁶³ Про затвердження Державного стандарту профільної середньої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 25.07.2024 № 851. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/851-2024-p>

⁶⁴ Про внесення змін до Державного стандарту базової і профільної середньої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 06.08.2026 № 1000.

⁶⁵ Про затвердження типової освітньої програми для 10–12 класів закладів загальної середньої освіти академічного спрямування : Наказ Міністерства освіти і науки України від 26.05.2025 № 765.

⁶⁶ Про схвалення концептуальних засад реформування профільної середньої освіти (академічні ліцеї) : Наказ Міністерства освіти і науки України від 10.10.2024 № 1451. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1451729-24>

preparation of pre-service English teachers cannot be postponed until the in-service stage, through short postgraduate retraining courses, but must be embedded within the initial, university-level programme of teacher education.

The urgency of this argument is reinforced by findings, discussed above, that self-efficacy and confidence – rather than theoretical knowledge alone – constitute the primary obstacle to teachers' willingness to design and deliver integrated instruction⁶⁷⁶⁸. University teacher-education programmes are uniquely positioned to build this self-efficacy gradually, over a sustained period of guided practice, microteaching, and reflective portfolio development, in a way that brief in-service seminars cannot replicate. Therefore, preparing future English teachers to design STEAM-integrated lessons already during their bachelor's or master's studies functions as a direct, evidence-based response to the specific staffing and competence requirements created by current legislation, rather than as a general exercise disconnected from concrete institutional need. The scale of the underlying staffing problem should not be understated: the national STEM Concept explicitly names the teaching of natural-mathematical subjects by educators without appropriate specialist qualification, alongside low remuneration for teaching staff, as structural weaknesses of the pre-war system⁶⁹, and wartime mobilisation, displacement, and emigration have intensified this shortage in many regions. Under these conditions, English teachers capable of co-delivering or supporting bilingual STEM instruction represent a practical means of partially compensating for shortages of specialist subject teachers fluent in English, by enabling collaborative or team-taught models of instruction in which linguistic and disciplinary expertise are pooled across two members of staff rather than concentrated in one.

The legislative and institutional developments described above imply the need for a distinct professional competence for English teachers preparing to work with the natural and mathematical field. On the basis of the reviewed literature and practical requirements created by the bilingual-instruction provisions, four interconnected competence domains can be identified as necessary components of such a field of study: disciplinary content literacy – a working familiarity with the core concepts and terminology of physics, chemistry, biology, and mathematics sufficient to co-plan lessons with subject-area colleagues; academic-register competence in English itself, including

⁶⁷ Yunus M. STEAM in education: teacher responses and the implementation in English language teaching. *Visi Sosial Humaniora*. 2023. Vol. 4, No. 2. P. 156–168.

⁶⁸ Raimjanovna I. U. Benefits of STEAM technologies in English language learning. *Central Asian Journal of Education and Innovation*. 2024. Vol. 3, No. 11. P. 180–185.

⁶⁹ Про схвалення Концепції розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти) : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 05.08.2020 № 960-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/960-2020-p> (дата звернення: 23.08.2026).

command of the passive constructions, hedging devices, and precise technical vocabulary characteristic of scientific discourse⁷⁰; integrative pedagogical design competence, understood as the capacity to construct genuinely transdisciplinary tasks rather than merely thematically decorated language exercises; and assessment literacy specific to integrated instruction. Systematic attention to all four domains within the university curriculum constitutes the substantive content of the preparation for STEAM-integrated classrooms that this study argues must begin during teacher training at the universities.

Preliminary institutional experience already illustrates both the promise and the challenges of this transition. Schools choosing the STEM cluster must demonstrate a teaching staff qualified to deliver advanced-level instruction across all specialised disciplines, together with adequate laboratories and equipment⁷¹. The all-Ukrainian pedagogical experiment on pre-specialised and specialised education, conducted within the New Ukrainian School concept, has diagnosed a generally sufficient level of teacher motivation but has identified continuity between pre-specialised and specialised levels, and the availability of appropriately trained personnel, as persistent organisational challenges⁷². These findings converge with the international evidence reviewed above in identifying teacher preparation – rather than curriculum design or infrastructure alone – as the decisive variable determining whether bilingual, STEAM-integrated instruction in specialised natural-mathematical schools will be implemented successfully or will remain, in practice, a largely declarative policy commitment.

Beyond the specific governmental policy discussed above, several further and mutually reinforcing factors underscore the topicality of preparing pre-service English teachers for STEAM-integrated instruction in the contemporary Ukrainian context. English functions today as the dominant working language of international scientific publication, conference communication, and research collaboration across virtually every natural-science and engineering discipline. Ukrainian secondary and higher education institutions increasingly compete for students' engagement in international olympiads, research competitions, dual-diploma programmes, and exchange opportunities in which command of academic English for STEM purposes is a precondition for participation.

⁷⁰ Gibbons P. *Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching English Language Learners in the Mainstream Classroom*. 2nd ed. Portsmouth, NH : Heinemann, 2015. 240 p.

⁷¹ Про затвердження типової освітньої програми для 10–12 класів закладів загальної середньої освіти академічного спрямування : Наказ Міністерства освіти і науки України від 26.05.2025 № 765.

⁷² Малихін О., Арістова Н., Ліпчевська І., Павловська О., Борзенкова Т. Організаційно-методичні умови допрофільного та профільного навчання в закладі загальної середньої освіти на засадах концепції Нової української школи: результати організаційно-підготовчого етапу всеукраїнського експерименту. *Український педагогічний журнал*. 2025. № 2. С. 94–104. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2025-2-94-104>

Academic-literacy resources on English communication for scientists illustrate the extent to which contemporary scientific practice presupposes genre-specific English competence skills that traditional general-English curricula rarely address in a systematic, discipline-embedded way⁷³. Preparing pre-service English teachers to design STEAM-based instruction therefore directly serves the strategic goal of enabling Ukrainian STEM-oriented students to participate competitively in international academic and research environments.

Furthermore, English-mediated STEM instruction has become closely bound up with digital learning infrastructure that is itself internationally oriented. Widely used platforms and simulation environments referenced in the methodological literature on STEAM-oriented English teaching – including PhET Interactive Simulations developed at the University of Colorado Boulder⁷⁴, Nearpod’s interactive-presentation tools⁷⁵, and coding and robotics environments such as Scratch, developed by the MIT Media Lab⁷⁶ – are overwhelmingly English-medium by default, meaning that Ukrainian students’ ability to benefit fully from freely available international digital science-education resources is itself contingent on a level of academic English proficiency that general-purpose English courses do not systematically build. Future English teachers who understand how to exploit such resources pedagogically therefore extend their students’ effective access to international digital-learning infrastructure that already exists but currently remains underused precisely because of the language barrier that separates it from the majority of Ukrainian STEM classrooms.

Ukraine’s accession process to the European Union, and the associated harmonisation of educational policy with EU frameworks, adds a further dimension of urgency. The legislative provision permitting instruction in English within specialised schools is itself explicitly framed within Ukrainian policy discourse as a step toward European educational integration, mirroring similar content-and-language-integrated practices already established in a number of EU member states. L. Pukhovska and S. Leu’s comparative analysis of EU and Ukrainian innovative educational experience situates vocational and STEM-oriented multilingual instruction as a shared European priority⁷⁷, implying that Ukrainian teacher-education programmes preparing graduates for

⁷³ Nature Education. English communication for scientists. Scitable. URL: <https://www.nature.com/scitable/ebooks/english-communication-for-scientists-14053993/>

⁷⁴ PhET Interactive Simulations. Free science and math simulations. University of Colorado Boulder. URL: <https://phet.colorado.edu/>

⁷⁵ Nearpod. Interactive presentations and virtual reality experiences. URL: <https://nearpod.com/>

⁷⁶ Scratch. Create stories, games, and animations. MIT Media Lab. URL: <https://scratch.mit.edu/>

⁷⁷ Pukhovska L., Leu S. Comparative analysis of EU and Ukrainian innovative educational experiences in VET. *Comparative Professional Pedagogy*. 2020. Vol. 10, No. 1. P. 8–16.

STEAM-integrated bilingual instruction are simultaneously advancing broader processes of curricular and professional-standard convergence with European practice. Several EU member-state and neighbouring education systems already treat proficiency in an internationally dominant language such as English, alongside mathematics and the national language, as a compulsory component of the specialised-track leaving examination – precisely the model that the Ukrainian bilingual-instruction provision begins to approximate, positioning graduates of Ukrainian teacher training programmes within a recognisably European model of specialised secondary education in which language and content instruction are structurally connected.

The Concept for the Development of Natural and Mathematical Education (STEM Education) to 2027 explicitly identifies the shortage of qualified STEM-subject teachers, together with an economy-wide deficit of graduates prepared for engineering, technological, and research careers, as structural problems that STEM/STEAM reform is intended to address⁷⁸. Post-war reconstruction is widely expected to generate substantial demand for engineers, technologists, data specialists, and researchers capable of working within international teams using English-language technical and scientific literature; the corresponding UNDP Ukraine report on developing STEM and educational innovation amid war frames the sustained development of STEM education explicitly as an investment in the human capital required for reconstruction⁷⁹. English teachers capable of supporting STEAM-oriented instruction thus occupy a strategically important position within this broader human-capital agenda, since they provide the linguistic infrastructure without which Ukrainian STEM graduates cannot fully access international knowledge networks, funding opportunities, and collaborative research partnerships.

Contemporary labour-market analyses consistently identify critical thinking, collaboration, communication, and creativity (“four Cs”) as core transversal competences required across virtually all professional fields. STEAM-integrated English instruction is unusually well suited to their simultaneous cultivation, since collaborative, project-based tasks conducted partly or wholly in English require learners to argue and communicate complex reasoning in ways that isolated grammar-and-vocabulary instruction cannot replicate; the Ukrainian State Standard of Specialised Secondary Education explicitly foregrounds a coherent scientific worldview, problem-solving capacity, and communicative

⁷⁸ Про схвалення Концепції розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти) : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 05.08.2020 № 960-п. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/960-2020-p>

⁷⁹ UNDP Ukraine. Developing STEM and Educational Innovations amid War. 2023. URL: <https://www.undp.org/ukraine/stories/developing-stem-and-educational-innovations-amid-war>

and social competence as intended outcomes of the natural science domain⁸⁰. It is reinforced by evidence that STEAM-integrated instruction measurably increases motivation and technology acceptance⁸¹ and that career relevant STEM content strengthens motivation for English study⁸²; learners who experience English as a meaningful tool for pursuing genuine scientific interests are more likely to sustain the effort required to develop the four Cs than learners who encounter English solely as an examination subject. Comparative analyses of Ukrainian mathematics and natural-science education further highlight persistently uneven international assessment results, disrupted learning caused by the war, and outdated teaching methods as continuing weaknesses of the system, while identifying STEM-approach strengthening and future teacher preparation as principal opportunities for improvement⁸³; given that assessments such as PISA increasingly test students' capacity to apply reasoning to real world, often English-mediated problem contexts, the integration of STEAM methodology into English teacher education represents a way for addressing these systemic weaknesses.

CONCLUSIONS

The analysis presented in this article demonstrates that the topicality of preparing pre-service English language teachers for STEAM-integrated instruction in Ukraine rests on a convergence of theoretical, empirical, legislative, and strategic considerations rather than on a single motivating factor. Theoretically, the integration of Science, Technology, Engineering, Arts, and Math provides a coherent pedagogical rationale that aligns closely with established theories of content-and-language integrated learning, task-based instruction, and academic-literacy development. Empirically, a growing body of international and, increasingly, Ukrainian research demonstrates measurable benefits of STEAM-integrated approaches for language acquisition, motivation, and higher-order thinking, while consistently identifying insufficient teacher preparation as the principal obstacle to wider and more effective implementation.

Legislatively, the provision within the Law of Ukraine "On Complete General Secondary Education" enabling bilingual instruction of specialised

⁸⁰ Про затвердження Державного стандарту профільної середньої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 25.07.2024 № 851. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/851-2024-п>

⁸¹ Su Y. S., Lai C. C., Wu T. K., Lai C. F. The effects of applying an augmented reality English teaching system on students' STEAM learning perceptions and technology acceptance. *Frontiers in Psychology*. 2022. Vol. 13. Art. 996162. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.996162>

⁸² Apple M. T., Falout J., Hill G. Exploring the relationships between Japanese STEM students' career self-images and English achievement. *Language Learning Motivation in Japan* / ed. by M. Apple, D. Da Silva, T. Fellner. Bristol : Multilingual Matters, 2020. P. 205–224.

⁸³ Хворостіна Ю., Юрченко А. SWOT-аналіз математичної освіти в Україні. *Фізико-математична освіта*. 2025. Т. 40, № 3. С. 44–50. DOI: <https://doi.org/10.31110/fmo2025.v40i3-07>

subjects in English, together with the associated State Standard of Specialised Secondary Education and its STEM cluster, converts what might otherwise remain a matter of pedagogical preference into a concrete professional requirement that current university-level teacher training programmes are not yet systematically prepared to meet. Strategically, the goals of European integration, post-war human-capital reconstruction, international scientific mobility, and the cultivation of 21-century transversal competences all point toward the same practical conclusion: the preparation of future English teachers of the natural and mathematical field for STEAM-integrated instruction must begin at the university stage of teacher training, rather than being deferred to sporadic forms of in-service retraining.

The practical implications of this conclusion concern curriculum design at the level of the educational programme. Because self-efficacy rather than declarative knowledge has repeatedly emerged as the binding constraint on teachers' willingness to attempt integrated instruction, STEAM preparation cannot be delivered adequately through a single theoretical lecture course; it requires an extended, practice-rich sequence combining conceptual grounding with guided hands-on experience and supervised microteaching, allowing confidence to develop cumulatively rather than being assumed to follow automatically from exposure to theory. Because the legislative provision discussed above applies specifically to the natural and mathematical field, curriculum designers should ensure that pre-service teachers encounter authentic content drawn from physics, chemistry, biology, and mathematics rather than a generic, undifferentiated notion of "science," so that graduates are prepared for the actual disciplinary range they are likely to encounter in specialised lyceums. Because assessment literacy for integrated instruction remains underdeveloped even in the international literature, teacher training programmes have an opportunity to model good practice directly, by assessing their own pre-service courses through combinations of proficiency testing, portfolio review, and observed teaching performance. Finally, because the wartime and post-war context adds urgency without necessarily adding resources, programme designers should give explicit attention to low-cost, adaptable STEAM activities – using accessible materials, free digital simulations, and locally available equipment, so that graduates are prepared to implement integrated instruction under the resource constraints that continue to characterise many Ukrainian schools, including those in front-line and recently de-occupied regions.

Universities responsible for training future English teachers should therefore embed the core principles of STEAM pedagogy (content-rich task design, academic-register instruction, collaborative project work, and multi-instrument assessment) within the compulsory methodological core of the

programme instead of treating them as an elective enrichment module, since the legislative provision for bilingual instruction applies to the system as a whole rather than to a specialised subset of institutions. At the same time, the critical perspectives reviewed above caution against a purely additive or declarative response, in which “STEAM” becomes a fashionable label attached to otherwise unchanged coursework; genuine implementation requires sustained investment in staff development for teacher-educators themselves, in partnerships between language and natural science departments within universities, and in the kind of structured, multi-module, practice-rich course architecture whose feasibility has already been demonstrated empirically within the Ukrainian higher education context. Prospects for further research lie in the empirical evaluation of specific course models for STEAM-integrated pre-service English teacher training and in the development of valid, multi-instrument assessment tools capable of capturing both content mastery and language development simultaneously.

SUMMARY

The article addresses the problem of preparing pre-service English language teachers for STEAM-integrated instruction within the system of Ukrainian higher pedagogical education. The relevance of the problem is substantiated by the convergence of several factors: the insufficient theoretical and methodological readiness of university teacher training programmes to embed Science-Technology-Engineering-Arts-Mathematics (STEAM) principles into English language coursework, and the recent Ukrainian legislative provision permitting specialised schools of the natural and mathematical direction to deliver core disciplines bilingually, partly in English. The aim of the study is to clarify the conceptual essence of STEAM education, to trace its theoretical foundations in foreign and Ukrainian scholarship, and to substantiate the topicality of STEAM-integrated preparation of future English teachers at the university stage. The study employs methods of theoretical analysis, generalisation, and comparative analysis of scholarly sources and normative legal documents. The results demonstrate that STEAM pedagogy is grounded in a coherent body of international theory (Content and Language Integrated Learning, task-based learning, academic-literacy theory) and in a growing corpus of Ukrainian research and state policy, and that the legislative provision for bilingual specialised instruction converts STEAM preparation from a pedagogical preference into a concrete professional requirement for university teacher-education curricula. Four interconnected competence domains for a STEAM-oriented English teacher are proposed: disciplinary content literacy, academic-register competence, integrative pedagogical design competence, and assessment literacy specific to integrated instruction. The findings can be used

in designing methodological courses for pre-service English teachers and in the further development of national teacher-training standards.

Bibliography

1. Барна О. В., Балик Н. Р. Впровадження STEM-освіти у навчальних закладах: етапи та моделі. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання: досвід, тенденції, перспективи : матеріали І регіон. наук.-практ. веб-конф. (Тернопіль, 24 трав. 2017 р.). Тернопіль : ТОКІППО, 2017. С. 3–8.
2. Василяшко І. П., Горбенко С. Л., Лозова О. В., Патрикеева О. О. Методичні рекомендації щодо впровадження STEM-освіти у загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах України на 2017/2018 навчальний рік. Методист. 2017. № 8. С. 37–43.
3. Василяшко І. П., Патрикеева О. О., Булавська Л. Г. Збірник матеріалів “STEM-тиждень – 2020”. Київ : Видавничий дім “Освіта”, 2020. 96 с.
4. Малихін О., Арістова Н., Ліпчевська І., Павловська О., Борзенкова Т. Організаційно-методичні умови допрофільного та профільного навчання в закладі загальної середньої освіти на засадах концепції Нової української школи: результати організаційно-підготовчого етапу всеукраїнського експерименту. Український педагогічний журнал. 2025. № 2. С. 94–104. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2025-2-94-104>
5. Патрикеева О., Лозова О., Горбенко С. Концептуальні засади розвитку STEM-освіти в Україні. Вища школа. 2018. № 9. С. 37–47.
6. Про внесення змін до Державного стандарту базової і профільної середньої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 06.08.2026 № 1000.
7. Про затвердження Державного стандарту профільної середньої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 25.07.2024 № 851. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/851-2024-p>
8. Про затвердження плану заходів щодо реалізації Концепції розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти) до 2027 року : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 13.01.2021 № 131-р.
9. Про затвердження типової освітньої програми для 10–12 класів закладів загальної середньої освіти академічного спрямування : Наказ Міністерства освіти і науки України від 26.05.2025 № 765.
10. Про повну загальну середню освіту : Закон України від 16.01.2020 № 463-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20>
11. Про схвалення Концепції розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти) : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 05.08.2020 № 960-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/960-2020-p>

12. Про схвалення концептуальних засад реформування профільної середньої освіти (академічні ліцеї) : Наказ Міністерства освіти і науки України від 10.10.2024 № 1451. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1451729-24>
13. Пікалова В. В. Методика навчання дискретної математики майбутніх учителів математики на засадах STEM-освіти : дис. ... д-ра філософії : 014. Луганськ, 2021. 296 с.
14. Хворостіна Ю., Юрченко А. SWOT-аналіз математичної освіти в Україні. Фізико-математична освіта. 2025. Т. 40, № 3. С. 44–50. DOI: <https://doi.org/10.31110/fmo2025.v40i3-07>
15. Школа І. В., Салюк Б. А., Смелянська В. В. Візуальна грамотність як компонент предметно-мовного інтегрованого навчання англійської мови. Наукові записки. Серія “Психолого-педагогічні науки” (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) / за заг. ред. В. В. Бурназової. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2025. № 1. С. 141–149.
16. Amirinejad S., Rahimi A. Digital storytelling within STEAM contexts for young English language learners: effects on self-regulation and literacy development. *Journal of Language and Education Research*. 2023. Vol. 6, No. 2. P. 44–59.
17. Apple M. T., Falout J., Hill G. Exploring the relationships between Japanese STEM students’ career self-images and English achievement. *Language Learning Motivation in Japan* / ed. by M. Apple, D. Da Silva, T. Fellner. Bristol : Multilingual Matters, 2020. P. 205–224.
18. Bautista A. STEAM education: contributing evidence of validity and effectiveness. *Journal for the Study of Education and Development*. 2021. Vol. 44, No. 3. P. 755–767.
19. Bella N., Ardini S., Sophia N. The implementation of STEAM in teaching English to enhance critical thinking. *Journal of English Education and Linguistics*. 2024. Vol. 5, No. 2. P. 88–101.
20. Bicer A., Boedeker P., Capraro R. M., Capraro M. M. The effects of STEM PBL on students’ mathematical and scientific vocabulary knowledge. *International Journal of Contemporary Educational Research*. 2015. Vol. 2, No. 2. P. 69–75.
21. Boichenko M., Boichenko V. Comparative analysis of STEAM education in the USA and Ukraine. *Comparative Professional Pedagogy*. 2019. Vol. 9, No. 4. P. 34–41.
22. Buturlina O., Dovhal S., Hryhorov H., Lysokolenko T., Palahuta V. STEM education within the framework of Ukrainian sustainability development strategies. *Studia Warmińskie*. 2021. Vol. 58. P. 249–261.
23. Bybee R. W. *The Case for STEM Education: Challenges and Opportunity*. Arlington, VA : NSTA Press, 2013. 144 p.

24. Connor A. M., Karmokar S., Whittington C. From STEM to STEAM: strategies for enhancing engineering and technology education. *International Journal of Engineering Pedagogy*. 2015. Vol. 5, No. 2. P. 37–47.
25. Coyle D., Hood P., Marsh D. CLIL: Content and Language Integrated Learning. Cambridge : Cambridge University Press, 2010. 173 p.
26. Dalton-Puffer C. Content-and-language integrated learning: from practice to principles? *Annual Review of Applied Linguistics*. 2011. Vol. 31. P. 182–204.
27. Ellis R. *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford : Oxford University Press, 2003. 387 p.
28. Gibbons P. *Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching English Language Learners in the Mainstream Classroom*. 2nd ed. Portsmouth, NH : Heinemann, 2015. 240 p.
29. STEAM-osvita: vid teorii do praktyky : materialy Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii (Kyiv, 12–14 chervnia 2024 r.). Kyiv : Instytut obdarovanoi dytyny NAPN Ukrainy, 2024. 406 p.
30. Guo Y. Applying big data analytics to STEAM English teaching: a network influence analysis approach. *Educational Technology Research*. 2023. Vol. 9, No. 1. P. 12–27.
31. Lee O., Quinn H., Valdés G. Science and language for English language learners in relation to Next Generation Science Standards and with implications for Common Core State Standards for English language arts and mathematics. *Educational Researcher*. 2013. Vol. 42, No. 4. P. 223–233.
32. Lee O., Stephens A. English learners in STEM subjects: contemporary views on STEM subjects and language with English learners. *Educational Researcher*. 2020. Vol. 49, No. 6. P. 426–432.
33. Nature Education. English communication for scientists. Scitable. URL: <https://www.nature.com/scitable/ebooks/english-communication-for-scientists-14053993/>
34. Nearpod. Interactive presentations and virtual reality experiences. URL: <https://nearpod.com/>
35. Perales-Palacios F. J., Aróstegui J. L. La educación STEAM y el desarrollo de competencias creativas. *Aula Abierta*. 2021. Vol. 50, No. 1. P. 505–514.
36. PhET Interactive Simulations. Free science and math simulations. University of Colorado Boulder. URL: <https://phet.colorado.edu/>
37. Pukhovska L., Leu S. Comparative analysis of EU and Ukrainian innovative educational experiences in VET. *Comparative Professional Pedagogy*. 2020. Vol. 10, No. 1. P. 8–16.

38. Raimjanovna I. U. Benefits of STEAM technologies in English language learning. *Central Asian Journal of Education and Innovation*. 2024. Vol. 3, No. 11. P. 180–185.
39. Raimjanovna I. U. STEAM as an innovative technology in teaching English. *EduVision: Journal of Innovations in Learning*. 2025. Vol. 1, No. 1. P. 45–52.
40. “STEM Osvita Ukraine” NGO. About our mission and goals. 2023. URL: <https://stemosvita.org.ua/en/> (date of access: 23.08.2026).
41. Sanders M. STEM, STEM education, STEMmania. *The Technology Teacher*. 2009. Vol. 68, No. 4. P. 20–26.
42. Schoettler C. A. STEM education in the German as a foreign language classroom : PhD dissertation. Tucson : University of Arizona, 2015. 210 p. URL: <https://repository.arizona.edu/handle/10150/556815>
43. Scratch. Create stories, games, and animations. MIT Media Lab. URL: <https://scratch.mit.edu/>
44. Shkola I., Zuienko M., Tymynska I. Fostering visual literacy in the CLIL-oriented English classroom. *Molod i Rynok*. 2024. No. 7–8 (227–228). P. 70–74. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.306894>
45. Snow M. A. A model of academic literacy for integrated language and content instruction. *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* / ed. by E. Hinkel. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, 2005. P. 693–712.
46. Su Y. S., Lai C. C., Wu T. K., Lai C. F. The effects of applying an augmented reality English teaching system on students’ STEAM learning perceptions and technology acceptance. *Frontiers in Psychology*. 2022. Vol. 13. Art. 996162. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.996162>
47. Sun M., Wang M., Huang D., Wegerif R. Integrating reading and writing with STEAM/STEM: a systematic review on STREAM education. *Review of Educational Research*. 2024. Vol. 94, No. 2. P. 283–321.
48. Toma R. B., Greca I. M. The effect of integrative STEM instruction on elementary students’ attitudes toward science. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*. 2018. Vol. 14, No. 4. P. 1383–1395. DOI: <https://doi.org/10.29333/ejmste/83676>
49. Tytarenko A. A., Revenko V. V., Matsepura L. L., Panasiuk Y. V. STEAM approach to the development of future teachers’ English language skills. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*. 2021. Vol. 12, No. 3. P. 155–164. DOI: <https://doi.org/10.47750/jett.2021.12.03.015>
50. UNDP Ukraine. Developing STEM and Educational Innovations amid War. 2023. URL: <https://www.undp.org/ukraine/stories/developing-stem-and-educational-innovations-amid-war>

51. UNDP Ukraine. New Centre for Innovative STEAM Education Opens in Luhansk Oblast. 2023. URL: <https://www.undp.org/ukraine/press-releases/new-centre-innovative-steam-education-opens-luhansk-oblast-thanks-eu-undp>

52. Ukrainian State Centre for Extracurricular Education. STEM education. URL: <https://udcpo.gov.ua/stem/>

53. Yakman G. STEAM education: an overview of creating a model of integrative education. PATT-17 and PATT-19 Proceedings / ed. by M. J. de Vries. Reston, VA : ITEEA, 2008. P. 335–358.

54. Yunus M. STEAM in education: teacher responses and the implementation in English language teaching. Visi Sosial Humaniora. 2023. Vol. 4, No. 2. P. 156–168.

Information about the authors:

Shkola Iryna,

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Head of the Department of Foreign Languages and Teaching Methods,
Berdyansk State Pedagogical University
55 a, Universytetska Street, Zaporizhzhia, Ukraine

Saliuk Bohdana,

Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor at the Department of Foreign Languages
and Teaching Methods,
Berdyansk State Pedagogical University
55 a, Universytetska Street, Zaporizhzhia, Ukraine

SECTION

LITERARY INNOVATIONS AND INTERNATIONAL PRACTICES IN MODERN PHILOLOGICAL EDUCATION

3

Theoretical fundamentals of modern literary studies

* Narrative, chronotope, and the image of the hero

* Mythopoetics, intertextuality, and cultural memory

* Genre dynamics and literary hybridization

* Literature as a means of forming intercultural competence

* Novel formats of textuality and digital literary studies

**CONCEPTUAL DICHOTOMIES AS COGNITIVE
AND ETHICAL FRAMEWORKS IN ANTHONY
DOERR'S *ALL THE LIGHT WE CANNOT SEE***

Bahatska Olena, Kucherova Iryna

DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-712-3-2-21>

INTRODUCTION

The relevance of examining conceptual dichotomies in contemporary American historical prose is determined by a constellation of interrelated literary and theoretical factors. Historical fiction occupies a prominent position in modern literary discourse, as it enables authors and scholars to revisit past events, reassess their influence on the present, and, in certain cases, anticipate future social and ethical trajectories. As a genre, historical prose functions not merely as a narrative reconstruction of history, but as a space for cultural memory, moral reflection, and ideological negotiation.

Within this framework, Anthony Doerr's novel *All the Light We Cannot See*, which constitutes the object of the present study, stands out as a paradigmatic example of a profound artistic engagement with the experience of the Second World War. Rather than offering a documentary or linear account of historical events, the novel reconstructs wartime reality through a system of intersecting perspectives, symbolic imagery, and narrative contrasts. This approach allows Doerr to represent war not only as a historical phenomenon, but as an existential and ethical condition.

By skillfully embedding conceptual dichotomies into the narrative structure, the author not only recreates moments of historical crisis but also reveals fundamental dimensions of human nature. These dichotomies foreground resilience and vulnerability, moral endurance and ethical compromise, thereby transforming individual experience into a site of philosophical inquiry. The opposition of values and states becomes a means through which the novel articulates the complexity of human choice under extreme conditions.

For this reason, particular scholarly attention is devoted to conceptual dichotomies as an essential analytical instrument in the study of the cognitive-linguistic dimensions of literary texts. Conceptual oppositions shape not

only the semantic framework of a work, but also its stylistic organization and emotional dynamics. From a cognitive perspective, dichotomies function as organizing mental models that structure perception, guide evaluation, and facilitate interpretation, enabling readers to engage with abstract ethical and existential problems through narrative form.

The problem of concepts and conceptual structures in literary discourse has been extensively explored by numerous scholars. In particular, the works of A. Andrus¹, L. Guba², M. Dudnikov³, V. Kononenko⁴, L. Petrenko⁵, M. Polyuzhyn⁶, N. Romanyshyn⁷, I. Sydorenko⁸, and M. Skab⁹ analyze the conceptual specificity of literary texts, emphasizing the role of cognitive and conceptual approaches in uncovering moral-philosophical and socio-cultural meanings. These studies demonstrate that literary concepts operate as dynamic formations embedded in cultural, ideological, and historical contexts.

A particularly influential contribution to cognitive-linguistic research is offered by W. Evans¹⁰, whose work focuses on lexical concepts, cognitive models, and their role in meaning construction. Evans's theoretical framework is especially valuable for understanding the interaction between language and conceptual structures in fiction, as it elucidates the cognitive mechanisms through which abstract meanings are formed, negotiated, and transformed within textual environments.

Given the relative lack of focused research on contemporary American historical prose from this specific perspective, the present study makes a meaningful contribution to literary scholarship. It enables a deeper

¹ Андрус А. Семантико-когнітивний підхід у сучасних лінгвокогнітивних пошуках. Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. 2015. № 4. С. 12–16.

² Губа Л.В. Художній концепт як репрезентант поетичної мовної свідомості. Молодий вчений. Філологічні науки. 2018. № 3(55). С. 616–619.

³ Дудніков М. О. Основні літературознавчі концепції жанру «роман» у контексті генези. Філологічні студії. 2012. № 8. С. 169–187.

⁴ Кононенко В. Концепти українського дискурсу: монографія. Київ; Івано-Франківськ: Плай, 2004. 248 с.

⁵ Петренко Л. О. Поняття концепт та концептуальний аналіз художнього тексту. Science and education a new dimension. philology. 2020. Т. 8, № 216. С. 49–52.

⁶ Полужин М. Поняття, концепт та його структура. Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. 2015. № 4. С. 214–223.

⁷ Романишин Н. APPROACHES TO REVEALING THE CONCEPTUAL CONTENT OF LITERARY TEXTS (COGNITIVE-DISCURSIVE AND LINGUAL-AESTHETIC PERSPECTIVE). Лінгвістичні студії. 2019. No. 38. P. 72–77.

⁸ Сидоренко І. А. Методика опису художнього концепту в сучасних антропологічних дослідженнях. Закарпатські філологічні студії. 2018. № 6. С. 117–123.

⁹ Скаб М. Методика концептуального аналізу: проблеми та вирішення. Науковий вісник ХДУ серія «Лінгвістика». 2006. № 4. С. 273–278.

¹⁰ Evans V. How Words Mean. Lexical Concepts, Cognitive Models, and Meaning Construction / Vyvyan Evans. – Oxford : Oxford University Press, 2009. – 320 p.

understanding of how conceptual dichotomies function in the representation of socio-historical and moral problems, thereby establishing the relevance and scholarly potential of this approach for further research.

1. Dichotomy: definition of the notion and classifications

In modern literary studies, the term *dichotomy* is increasingly employed, although its meaning is not always unambiguous. According to lexicographic sources, the term derives from the Greek *dichotomia*, meaning “division into two”¹¹. Other definitions describe dichotomy as a division between two completely opposed ideas or phenomena¹². While the concept is widely used in the natural sciences and mathematics, within literary studies it acquires a distinctive analytical significance.

This raises an important methodological question: how do such oppositions become meaningful and productive in the interpretation of literary texts? Dichotomy functions not only as a means of explaining differences between phenomena, but also as a widely employed literary device. Through dichotomous structures, writers create contrast between opposing ideas, generate narrative conflict, and intensify reader engagement¹³.

Among the most common dichotomies in literature are the oppositions of good and evil, body and soul, reality and imagination, man and woman, heaven and hell, and the savage versus the civilized individual¹⁴. These oppositions may be realized through interactions between multiple characters or embodied within a single character, where they manifest as internal conflict or as a struggle between competing value systems¹⁵.

There is an extensive classification of dichotomies, but the most common in the literature are:

- binary ("black and white", "woman and man");
- Hegelian (based on the principle in which opposite sides complement each other, forming a whole); – dualistic (one opposite should always dominate the other: "good versus evil", "matter versus reason");
- quantitative (classification of things based on calculations: "big and small", "slow and fast");

¹¹ Dichotomy – examples and definition of dichotomy. Literary Devices. URL: <https://literarydevices.net/dichotomy/>

¹² Dichotomy. Cambridge Dictionary | English Dictionary, Translations & Thesaurus. URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/dichotomy>

¹³ The artist of the beautiful literary devices | supersummary. SuperSummary. URL: <https://www.supersummary.com/the-artist-of-the-beautiful/literary-devices/>

¹⁴ Dichotomy. Cambridge Dictionary | English Dictionary, Translations & Thesaurus. URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/dichotomy>

¹⁵ Dichotomy. Cambridge Dictionary | English Dictionary, Translations & Thesaurus. URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/dichotomy>

- qualitative (classification based on subjective opinion: "beautiful and ugly", "good and bad");
- moral (opposition of moral values: "mercy against greed", "justice against dishonesty");
- psychological (contrast of personal traits: "extraversion and introversion", "thinking and feelings")¹⁶.

Each type reflects a different principle of opposition and offers specific analytical possibilities for interpreting literary meaning.

Like any literary device, dichotomy possesses both advantages and limitations. Its strengths include conceptual clarity, which enables a clear differentiation of opposing phenomena and facilitates a deeper analysis of themes and ideas, as well as structural predictability, since dichotomies often allow readers to anticipate narrative developments or conflicts based on minimal textual cues. At the same time, dichotomies may suffer from incompleteness, as they do not always encompass the full spectrum of an object's characteristics, and from excessive simplification, whereby complex phenomena are reduced to rigid oppositions that obscure ambiguity, hybridity, and nuance¹⁷.

Thus, dichotomy may be defined as a mode of conceptual opposition that enhances textual comprehension by foregrounding contrast and tension. It enables readers to perceive conflicting dimensions with greater clarity, facilitates the identification of key ideas, and structures the semantic and ideological space of a literary work by articulating its central contradictions.

Analyzing Anthony Doerr's historical novel *All the Light We Cannot See*, we arrive at the conclusion that conceptual dichotomies play a decisive role in generating the work's semantic depth and ethical complexity. Within the narrative structure of the novel, dichotomies function not as decorative oppositions but as organizing principles that shape character development, plot progression, and moral evaluation. For analytical purposes, the conceptual dichotomies identified in the novel can be classified into three major groups: **(1) moral-ethical**, **(2) ontological**, and **(3) political**. Each of these categories fulfills a distinct interpretive function and will therefore be examined separately.

2. Moral-Ethical Dichotomies

Moral-Ethical Dichotomy I: Life and Death

One of the most prominent and emotionally charged oppositions in war narratives is the dichotomy of **life and death**. This opposition constitutes a core

¹⁶ Дихотомія – що це таке, в науці, філософії, політиці та житті. Termin.in.ua. URL: https://termin.in.ua/dykhotomiia/#Tipi_dihotomii

¹⁷ Дихотомія – що це таке, в науці, філософії, політиці та житті. Termin.in.ua. URL: https://termin.in.ua/dykhotomiia/#Tipi_dihotomii

structural element of war fiction, symbolizing the struggle for survival and foregrounding the dramatic intensity of armed conflict. In *All the Light We Cannot See*, the life–death dichotomy is not limited to physical survival but is closely intertwined with ethical degradation, hope, fear, and the illusion of control.

A particularly revealing embodiment of this dichotomy is the character of **Staff Sergeant Reinhold von Rumpel**, a German officer whose lifelong fascination with rare minerals culminates during the occupation of France – especially Paris – where he seeks access to the National Museum of Natural History. There, according to legend, is kept the mythical diamond known as the *Sea of Flames*, a stone believed to grant protection to its owner while simultaneously bringing misfortune to those around them. Before learning of his terminal illness, von Rumpel is portrayed as a calculated, disciplined individual, as illustrated by the following passage:

“Von Rumpel keeps his voice polite. Civilized. Paris is not Poland, after all. Waves must be made carefully. Things cannot simply be seized. What did his father used to say? See obstacles as opportunities, Reinhold. See obstacles as inspirations” (Doerr, p. 324).

In this passage, irony, antithesis, and metaphor converge to construct an image of von Rumpel as a cautious and rational man who carefully plans his actions. His determination and pragmatism are expressed through his ability to instrumentalize every circumstance for personal gain. The ironic emphasis in the opening lines – *“...his voice polite. Civilized.”* – highlights the dissonance between outward civility and inner brutality. This façade of refinement masks a character defined by cruelty, arrogance, and unwavering self-interest.

The metaphors embedded in the repeated injunction *“See obstacles as opportunities... inspirations”* articulate von Rumpel’s guiding life principle: every barrier is merely a resource awaiting exploitation. On a symbolic level, this worldview anticipates his later moral collapse, suggesting a mindset in which ethical limits are consistently subordinated to personal ambition.

Upon learning of his terminal illness, von Rumpel undergoes a radical transformation. The previously composed and calculating officer becomes a ruthless pragmatist governed by a single, overpowering impulse: the desire to survive. Constructive personal traits give way to emotional detachment and moral indifference. In his attempt to postpone death, von Rumpel resorts to every available means, driven by the fantasy of gaining enough time to remain with his daughters, listening to their singing and witnessing their growth. This obsession ultimately leads him to Marie-Laure’s house, which he begins to search obsessively:

“That the house stands while so many others have been destroyed is evidence enough. The stone must be inside. He simply needs to find it while

there is time. Clamp it to his heart and wait for the goddess to thrust her fiery hand through its planes and burn away his afflictions. Burn his way out of this citadel, out of this siege, out of his disease. He will be saved. He simply has to drag himself up from this bed and keep looking. Do it more methodically. As many hours as it takes. Tear the place apart. Begin in the kitchen. One more time" (Doerr, pp. 336–337).

The metaphor "*Clamp it to his heart*" conveys intense emotional urgency, symbolizing von Rumpel's desperate belief that physical proximity to the stone might guarantee salvation. The image of a *goddess* who will "burn away his afflictions" introduces a mythological and quasi-religious dimension, revealing his turn toward the transcendent after the collapse of rational hope. This intertextual invocation of divine intervention underscores the helplessness of a character who, having exhausted empirical means, resorts to magical thinking as a final refuge.

Hyperbolic expressions such as "*As many hours as it takes. Tear the place apart*" emphasize his obsessive resolve, which paradoxically contrasts with his physical weakness. Repetition of the constructions "*He simply needs to...*" and "*He simply has to...*" reproduces the rhythm of an intrusive internal monologue, evoking compulsive thought patterns and psychological fixation. Through this stylistic strategy, Doerr renders the mental state of a man trapped between impending death and illusory control.

This internal struggle becomes even more explicit in the brief assertion: "*He will be saved. He simply has to drag himself up from this bed and keep looking*" (Doerr, p. 337).

The verb phrase "*keep looking*" foregrounds the endlessness of von Rumpel's efforts. The search itself becomes both a defiance of mortality and a mechanism for preserving a sense of agency. Looking, in this context, replaces living; action substitutes for hope.

Ultimately, however, von Rumpel's attempt to escape death fails: "*Five days in this house and no diamond, the last German-controlled port in Brittany nearly lost, the Atlantic Wall with it. Already he has lived beyond the deadline the doctor predicted. And now the tolling of two tiny bells? This is how death comes? The candle rolls gently. Toward the window. Toward the curtains. Downstairs the door of the house creaks open. Someone steps inside*" (Doerr, p. 343).

This passage marks the culmination of von Rumpel's helplessness in the face of fate. Time advances relentlessly, while circumstances remain unchanged. Antithetical structures – "*Five days... and no diamond*" versus the gentle, almost indifferent motion of the candle – create a sense of suspended finality. The repeated preposition "*toward*" emphasizes movement toward

an irreversible boundary, reinforcing the temporal pressure closing in on the character.

The rhetorical question “*This is how death comes?*” introduces a fatalistic tone that conveys shock, fear, and existential disbelief. The “*tolling of two tiny bells*” functions as a symbolic oxymoron: the bells are small and seemingly insignificant, yet they announce an event of absolute finality. Similarly, the image of the extinguishing candle operates as a conventional yet powerful metaphor for the end of life, intensifying the atmosphere of inevitability and loss.

Von Rumpel does not receive a redemptive conclusion. Despite his deeply flawed character – marked by greed, exploitation of suffering, and self-aggrandizement – his desperate will to live evokes a measure of readerly empathy. This ambivalence compels reflection on the paradox of hope: even morally compromised individuals cling to life with a fervor that exposes the universal human fear of annihilation. In this way, the life–death dichotomy in Doerr’s novel transcends moral simplification, revealing survival itself as an ethically unstable and profoundly human impulse.

Moral–Ethical Dichotomy II: Fidelity and Betrayal

Another significant moral–ethical conceptual dichotomy in *All the Light We Cannot See* is that of **fidelity and betrayal**, which acquires particular intensity under conditions of military and political conflict. Such contexts invariably divide individuals into those who remain faithful to their state, oath, or personal convictions and those who, driven by fear or the instinct for survival, betray their ideals, their country, or even their own sense of self. In Doerr’s novel, however, this dichotomy is not presented as a static moral opposition. Instead, fidelity and betrayal unfold as dynamic ethical processes shaped by coercion, vulnerability, and gradual accommodation to violence.

A characteristic embodiment of this dichotomy is the friendship between Werner and Frederick, whose bond is formed at Schulpforta, the elite educational institution designed to prepare young boys for participation in war. Schulpforta represents a closed disciplinary system governed by rigid hierarchy, strict obedience, and normalized cruelty. Within this environment, individuality is systematically suppressed, and moral sensitivity is treated as weakness. Despite these conditions, Werner and Frederick manage to establish a relationship grounded in mutual understanding and emotional support, preserving a space of humanity within an institution that actively works to eradicate it.

“Werner tries out various theories on Frederick, but Frederick, he’s learning, moves about as if in the grip of a dream, his trousers too big around the waist, the hems already falling out. His eyes are both intense and vague; he hardly seems to realize when he misses targets in marksmanship. Most nights

Frederick murmurs to himself before falling asleep: bits of poems, the habits of geese, bats he's heard swooping past the windows. Birds, always birds" (Doerr, pp. 139–140).

This passage employs a range of stylistic devices that deepen the psychological portrait of Frederick and accentuate his ethical otherness. The metaphor "*as if in the grip of a dream*" presents him as a figure partially detached from the regimented reality of the military school, underscoring his incompatibility with its demands. The antithesis "*intense and vague*" captures the tension between outward attentiveness and inner estrangement, suggesting a consciousness that refuses full assimilation into the system. The repetition "*Birds, always birds*" verbalizes an obsessive semantic field that symbolically encodes longing for freedom and mobility – values rendered inaccessible within the confines of Schulpforta. Auditory imagery associated with bats "swooping past the windows" reinforces the nocturnal, liminal quality of Frederick's inner world, aligning him with creatures that exist on the margins of visibility and control.

These stylistic strategies allow Doerr to construct Frederick as a character whose moral sensibility resists militarization. His dreaminess, vulnerability, and compassion distinguish him sharply from his peers and render him an anomaly within the institutional order. It is precisely these qualities that attract Werner, who is drawn to Frederick's pacifism and humanity as an alternative ethical orientation amid systemic brutality.

"Werner washes Frederick's mess tin for him; he shares homework answers, shoe polish, sweets from Dr. Hauptmann; they run next to each other during field exercises. A brass pin weighs lightly on each of their lapels; one hundred and fourteen hobnailed boots spark against pebbles on the trail" (Doerr, p. 140).

In this fragment, the enumeration of small, repetitive acts – washing, sharing, running – foregrounds fidelity as a practice of everyday care rather than a grand moral declaration. These gestures establish a rhythm of mutual support that counters the harshness of the surrounding environment. At the same time, the sound image of "one hundred and fourteen hobnailed boots" produces a stark auditory metaphor for the mechanization and depersonalization of military life. The boys are reduced to synchronized movement, their individuality erased by uniform cadence. The symbolic detail of the brass pin "weighing lightly" introduces a double semantic layer: while physically insignificant, it carries a growing moral burden as a marker of affiliation with an oppressive hierarchy. The juxtaposition of intimate friendship and institutional symbolism highlights the tension between personal loyalty and enforced conformity.

During winter holidays, Werner's reflections reveal an emerging conflict between individual aspiration and imposed destiny:

"'Do you ever wish,' whispers Werner, 'that you didn't have to go back?' 'Father needs me to be at Schulpforta. Mother too. It doesn't matter what I want.' 'Of course it matters. I want to be an engineer. And you want to study birds. Be like that American painter in the swamps. Why else do any of this if not to become who we want to be?' A stillness in the room. Out there in the trees beyond Frederick's window hangs an alien light. 'Your problem, Werner,' says Frederick, 'is that you still believe you own your life'" (Doerr, p. 166).

This dialogue crystallizes the ethical divergence between the two characters. Werner's question articulates a belief in agency and self-determination, while Frederick's response – *"It doesn't matter what I want"* – signals resignation to external authority. The antithetical exchange between idealism and fatalism exposes two incompatible worldviews shaped by the same environment. The image of the "alien light" beyond the window functions symbolically, suggesting a future that is present yet inaccessible, visible yet fundamentally estranged. Frederick's final remark, *"you still believe you own your life,"* introduces bitter irony, dismantling the illusion of personal autonomy under totalitarian control and redefining fidelity as loyalty to truth rather than hope.

Upon returning to Schulpforta, the boys are once again subjected to the institution's rigid discipline, violence, and systematic humiliation. A pivotal episode involves the collective punishment of a prisoner:

"When his turn arrives, Werner throws the water like all the others and the splash hits the prisoner in the chest and a perfunctory cheer rises. He joins the cadets waiting to be released. Wet boots, wet cuffs; his hands have become so numb, they do not seem his own. ... Frederick, who clearly cannot see well without his glasses. Who has not been cheering when each bucketful of water finds its mark. Who is frowning at the prisoner as though he recognizes something there. And Werner knows what Frederick is going to do" (Doerr, p. 170).

Here, the metaphor *"his hands have become so numb, they do not seem his own"* conveys both physical and moral dissociation. Werner's participation in cruelty is marked by a loss of agency, reflecting the process by which obedience erodes ethical responsibility. The contrastive portrayal of Frederick – who refuses to cheer and appears to recognize the prisoner's humanity – underscores the divide between mechanical compliance and moral awareness. The repeated relative clauses isolate Frederick's actions, intensifying the sense of inevitability implied by the closing sentence and foreshadowing the consequences of his fidelity to conscience.

As the narrative progresses, Frederick's ethical otherness becomes increasingly visible and dangerous: "*Frederick's dreaminess, his otherness – it's on him like a scent, and everyone can smell it*" (Doerr, p. 176).

This simile frames difference as something perceptible and punishable, transforming individuality into evidence of deviance. Werner's attempts to suppress his guilt by immersing himself in technical work fail to restore equilibrium: "*Werner tries to lose himself in his work in Hauptmann's lab... but even in those late hours, it is as if the sky has dimmed and the school has become a darker, ever more diabolical place*" (Doerr, p. 176).

His recurring visions of Frederick freeing birds from the pages of a massive book operate as a symbolic counter-narrative, opposing the textual rigidity of ideology with an image of liberation and care. These hallucinations function as ethical reminders that Werner cannot fully silence.

The disappearance of Frederick marks a turning point: "*But what does the truth matter in this place? Werner imagines twenty boys closing over Frederick's body like rats; he sees the fat, gleaming face of the commandant... while blood slowly fills the floor... Werner skips lunch and walks in a daze... it's a sunny, bright noon, but his heart is being crushed slowly in a vise... as if he's peering through several feet of blue water*" (Doerr, p. 190).

The rhetorical question expresses the collapse of truth in an environment governed by violence. Hyperbolic imagery of blood flooding the floor amplifies the moral catastrophe of the institution, while the contrast between bright daylight and inner devastation underscores the dissonance between external normalcy and internal collapse. The metaphor of submerged perception conveys Werner's shock and ethical paralysis.

Although Frederick survives, he never recovers: "*Sometimes at night, Werner sees Frederick when he is not there... Frederick: who did not die but did not recover*" (Doerr, p. 195).

This final formulation resists closure. Frederick becomes a living remainder – a figure who embodies the cost of fidelity in a world that punishes moral resistance. Werner's enduring guilt testifies to betrayal not as a single act, but as a gradual surrender of moral agency.

Taken together, these episodes demonstrate that the dichotomy of **fidelity and betrayal** in Doerr's novel is realized as a complex ethical continuum. Fidelity emerges as loyalty to conscience and humanity, even at the cost of suffering, while betrayal manifests through accommodation, silence, and fear-driven compliance. In this sense, the novel reframes betrayal not as overt treachery, but as the slow erosion of responsibility – an insight that deepens its moral and philosophical resonance.

Moral–Ethical Dichotomy III: Good and Evil

The next moral–ethical conceptual dichotomy is **good vs. evil**. Although this opposition is among the most canonized binaries in literary studies, it remains analytically productive precisely because each author re-parameters it – shifting the “center of gravity” from abstract moral allegory toward everyday micro-decisions, embodied vulnerability, and the social technologies that normalize harm. In Doerr’s novel, the dichotomy is not staged as a simplistic clash of moral essences; rather, it is distributed across perceptual regimes (what can be sensed, what is concealed), ethical habits (care, attentiveness, restraint), and institutional scripts (indoctrination, surveillance, coercion). In this sense, “good” emerges less as a stable attribute than as a practice of humane orientation under pressure, whereas “evil” appears as both overt violence and the quieter corrosion of conscience engineered by war.

Textual and plot-based analysis allows us to locate this dichotomy, first, in the contrast between **Marie-Laure’s sustained capacity for kindness and moral lucidity** – even under occupation – and, second, in the **systemic cruelty** embodied by the Nazi apparatus and the officers who enact its logic. The novel’s ethical architecture is built on the insight that goodness is most visible not when it is triumphant, but when it must operate without guarantees: when there is no certainty of reward, no promise of safety, and no stable horizon of justice.

Marie-Laure, despite the blindness that accompanies her from childhood, performs goodness as a disciplined form of perception and an insistence on human dignity. Her disability is repeatedly framed by others as misfortune or familial “curse,” yet the narrative reconfigures it as an epistemic alternative – an experience that intensifies attention to texture, sound, rhythm, and relational presence. In the museum scene, the child’s world is not reduced by blindness; it is reorganized by it into a different sensory ontology:

“The children she meets brim with questions: Does it hurt? Do you shut your eyes to sleep? How do you know what time it is? It doesn’t hurt, she explains. And there is no darkness, not the kind they imagine. Everything is composed of webs and lattices and upheavals of sound and texture.” (Doerr, p. 45).

Here, the battery of questions (“Does it hurt? ... How do you know...?”) dramatizes a gap between normative assumptions and embodied reality, while Marie-Laure’s reply reframes blindness not as absence but as *recomposition*: “no darkness, not the kind they imagine.” The metaphoric sequence – “webs,” “lattices,” “upheavals” – turns perception into a structured, almost architectural event, implying that moral resilience is grounded in the capacity to *re-pattern experience* rather than surrender to deprivation. Goodness, in this optic,

becomes inseparable from attentiveness: to the world's fine-grained surfaces and to the needs of others.

During the occupation, Marie-Laure's moral stance does not remain a private virtue; it is tested under immediate threat. In an air-raid scene, Doerr constructs urgency through parallel repetition and narrowing temporal units, but he also foregrounds a decisive ethical feature: her refusal to reduce life to mere self-preservation. The narrative stages a tension between what she "should" do for safety and what she chooses to protect as meaningful:

"Every second the airplanes draw closer; every second is a second lost. She should be rushing downstairs. She should be making for the corner of the kitchen where a little trapdoor opens into a cellar full of dust and mouse-chewed rugs and ancient trunks long unopened. Instead, she returns to the table at the foot of the bed and kneels beside the model of the city" (Doerr, pp. 21–22).

The anaphora "She should be..." functions as an internalized imperative – an ethics of survival scripted by common sense. Yet the pivotal "Instead" marks the emergence of an alternative logic: the model city becomes a condensed symbol of memory, belonging, and civic continuity. The cellar is described in concrete, almost tactile detail ("dust," "mouse-chewed rugs"), intensifying the realism of possible refuge; the choice to return to the model therefore cannot be dismissed as naïve. Rather, it suggests that goodness is also *fidelity to meaning* – the preservation of inner order when outer order collapses.

The same ethical stamina is rendered even more starkly when the town burns. Doerr emphasizes a paradox: Marie-Laure cannot see the flames, but she registers catastrophe with acute precision, and she responds not with panic but with a self-instructional discipline of breath and cognition:

"She smells smoke and knows. Fire. The glass has shattered out of her bedroom window, and what she hears is the sound of something burning beyond the shutters. Something huge. The neighborhood. The entire town. ... The house is not yet in flames. But for how long? Calm yourself, she thinks. Concentrate on filling your lungs, draining them. Filling them again. She stays under her bed. She says, 'Ce n'est pas la réalité'" (Doerr, pp. 80–81).

The clipped declaratives ("Fire." "Something huge.") mimic shock while refusing melodrama; the rhetorical question ("But for how long?") is the moment where fear enters language. Yet the repetition of breath instructions – "Filling... draining... filling again"—reasserts agency at the level of bodily rhythm. The French phrase "Ce n'est pas la réalité" functions as a psychological shield, but also as a cognitive strategy: it creates a thin membrane between self and terror, enabling action rather than collapse. The novel thereby implies that goodness is not sentimental softness; it is a practiced capacity to remain human – lucid, composed, responsive – inside circumstances designed to dehumanize.

Against this figure of moral perception, Doerr juxtaposes the machinery of evil, which operates not only through weapons but through rumor, hunger, and epistemic destabilization. Even before full occupation, the Parisian “talk” about Germans is a catalogue of grotesque exaggerations – an ecology of fear that spreads faster than facts:

“A Germans, a gardener claims, have sixty thousand troop gliders; they can march for days without eating; they impregnate every school-girl they meet. A woman behind the ticket counter says the Germans carry fog pills and wear rocket belts; their uniforms, she whispers, are made of a special cloth stronger than steel” (Doerr, p. 55).

Hyperbole here is not merely comic distortion; it is a portrait of informational war as a moral environment. The “fog pills” image is especially suggestive: it metaphorizes the way propaganda and rumor cloud judgment, making populations easier to manage. Evil thus expands beyond direct brutality into the manipulation of perception – training people to imagine the enemy as superhuman, omnipotent, and therefore irresistible.

Later, occupation becomes legible through starvation, silence, and the slow normalization of atrocity. The scene describing Paris under rationing compresses a social catastrophe into concrete practices of survival, and then refracts it through Marie-Laure’s imagination in a sequence of auditory and symbolic fragments:

“In Paris, the women say, people are waiting in line five hours for a loaf of bread. People are eating pets, crushing pigeons with bricks for soup. There is no pork, no rabbit, no cauliflower. The headlights of cars are all painted blue, they say, and at night the city is as quiet as a graveyard: no buses, no trains, hardly any gasoline. ... From the kitchen window comes the wit wit wit of a barn swallow... Ghosts. Germans. Snails” (Doerr, pp. 113–114).

The comparison “quiet as a graveyard” is not decorative: it installs death as the city’s new acoustic baseline. The list of absences (“no pork, no rabbit, no cauliflower”) reads like an inventory of a broken everyday. The final elliptical triad – “Ghosts. Germans. Snails.” – collapses fear, occupation, and the uncanny slowness of survival into three blunt nouns, enacting how evil saturates consciousness until categories blur. Notably, the barn swallow’s “wit wit wit” inserts nature’s persistence as a counterpoint, but not a consolation: it intensifies the sense that human cruelty has made the ordinary world strange.

Crucially, the novel’s most analytically incisive account of evil is not limited to battlefield violence; it is the **ideological production of cruelty** – the deliberate shaping of children into instruments. Doerr exposes totalitarian pedagogy as a program of moral mutilation: censorship, falsified documents, racial “science,” and systematic training in affective numbness. The following

passage crystallizes the process by which a community is taught to regard death as honor and to transmute grief into loyalty:

"Reinhard Wçhlmann's father falls. Karl Westerholzer's father falls. Martin Burkhard's father falls... 'Doesn't everything,' he says, 'die at last and too soon? Who would not be honored to fall? To be a paving stone on the road to final victory?' ... A child is born, and the world sets in upon it. Taking things from it, stuffing things into it... the Reich measures their noses, clocks their hair color. The entropy of a closed system never decreases" (Doerr, pp. 204–205).

The repetitive “father falls” is a ritualized syntax of loss: it makes death routine, exchangeable, administratively manageable. Martin’s rhetoric then performs the key operation of propaganda: it converts mortality into infrastructure – “a paving stone” – so that individual lives become materials for an abstract “victory.” The metaphor “A child is born, and the world sets in upon it” describes socialization as invasive pressure, implying that ideology is not merely taught but *installed*. Finally, the scientific aphorism about entropy functions as a devastating metaphor for the Reich’s moral physics: a “closed system” that forbids genuine difference and reflection can only decay. Evil, in this model, is not only what the system *does* to others; it is what it *does to meaning* – how it sterilizes language, repurposes honor, and trains children to narrate their own dehumanization as pride.

Thus, the dichotomy of good and evil in Doerr’s novel is realized through an ethical contrast between **careful, reality-based humanity** (Marie-Laure’s attentive courage, her refusal of panic, her commitment to meaning and to others) and **institutionalized dehumanization** (rumor as fear technology, hunger as social control, propaganda as the manufacture of consent, racial pseudo-science as moral reductionism). The novel insists that war’s deepest injury is not only physical destruction but the distortion of the human capacity to perceive, to judge, to feel, and to choose. Within this framework, goodness appears as the stubborn preservation of humane perception and responsibility, whereas evil appears as the organized attempt to make such preservation seem futile, irrational, or even “dishonorable.”

3. Ontological Dichotomies

Ontological Dichotomy I: Light and Darkness

Reading the novel through the lens of **ontological dichotomies** makes it possible to isolate three structurally dominant oppositional pairs: **light and darkness**, **reality and fantasy**, and **the visible and the invisible**. These binaries do not function as decorative thematic motifs; they operate as organizing principles that regulate how experience becomes narratable, how perception

becomes ethically charged, and how private interiority is staged against the pressures of history.

The first of these dichotomies – **light/darkness** – runs through the entire narrative, constantly shifting between literal and metaphorical registers. On the literal plane, the novel foregrounds Marie-Laure's blindness; on the metaphorical plane, it redefines "light" as a mode of cognition, hope, and self-directed agency. Paradoxically, it is precisely through the character's loss of visual sight that Doerr intensifies the epistemological value of light: Marie-Laure's desire to learn, to orient herself, and to broaden her lived world becomes a sustained movement toward knowledge and inward strength, i.e., toward "light" as an existential achievement rather than a physical condition.

Although her blindness is often framed by others as misfortune – an inherited burden, a "curse," a sign of deprivation – Marie-Laure's trajectory demonstrates the opposite logic: limitation becomes a catalyst for moral and intellectual formation. The girl does not accept the role of a passive dependent. She strives to remain autonomous, to walk the city, to meet new places and people, and to inhabit space as an active subject rather than as an object of care. In this effort, her father's inventions – miniature models, tactile maps, and puzzle boxes – function as pedagogical instruments that translate urban complexity into touchable form, giving her a practical and symbolic pathway from "darkness" as fear and uncertainty toward "light" as intelligibility and competence.

"Usually Marie-Laure can solve the wooden puzzle boxes her father creates for her birthdays. Often they are shaped like houses and contain some hidden trinket. Opening them involves a cunning series of steps: find a seam with your fingernails, slide the bottom to the right, detach a side rail, remove a hidden key from inside the rail, unlock the top, and discover a bracelet inside" (Doerr, p. 37).

In ontological terms, these puzzle boxes stage a crucial principle: the world is not simply "given" to the subject but must be *accessed* through method, patience, and inference. For Marie-Laure, the boxes become more than a playful pastime. They materialize a philosophy of knowledge: meaning is concealed, but not inaccessible; complexity is real, but not unbeatable. Each hidden seam, rail, and key embodies a cognitive lesson that darkness is not the same as emptiness – it is a condition that can be negotiated through structured attention. Consequently, her father's creations become a form of light within darkness: not illumination in the optical sense, but illumination as a disciplined opening of the world.

At the same time, the novel carefully stresses the limits of representation. The city models cannot reproduce the full phenomenology of real life: they cannot

carry the smell of bread on the street, the density of spring air, or the exhaust of traffic. Yet their incompleteness is precisely what makes them ontologically productive: they do not replace reality but train a competent relation to it. They teach Marie-Laure to convert abstraction into action, to convert a miniature system into navigable space, and – most importantly – to cultivate trust in her own agency. In this sense, the models are not merely practical tools; they are ethical supports that enable autonomy under conditions where autonomy is structurally difficult.

The narrative then dramatizes learning as a long struggle against dread, frustration, and repeated failure – emotions that the text implicitly codes as “darkness,” not because they are morally negative, but because they threaten to foreclose possibility. Doerr renders the process with insistently incremental temporality, showing that “light” is achieved not by sudden transformation but by sustained practice.

“Tuesday after Tuesday she fails. She leads her father on six-block detours that leave her angry and frustrated and farther from home than when they started. But in the winter of her eighth year, to Marie-Laure’s surprise, she begins to get it right. She runs her fingers over the model in their kitchen, counting miniature benches, trees, lampposts, doorways. Every day some new detail emerges – each storm drain, park bench, and hydrant in the model has its counterpart in the real world. Marie-Laure brings her father closer to home before making a mistake. Four blocks three blocks two. And one snowy Tuesday in March, when he walks her to yet another new spot, very close to the banks of the Seine, spins her around three times, and says, ‘Take us home,’ she realizes that, for the first time since they began this exercise, dread has not come trundling up from her gut” (Doerr, pp. 41–42).

The opening repetition (“Tuesday after Tuesday”) places failure in a ritual frame: darkness is not a single event but a recurring lived condition. The adjectives “angry and frustrated” anchor the emotional realism of learning, refusing to idealize resilience as effortless. Yet the turning point – “she begins to get it right” – reconfigures the ontology of the city: what was previously an opaque space becomes legible through correspondences between model and world. The list of miniature elements (benches, trees, lampposts, doorways, storm drains) enacts a cognitive poetics of detail: mastery is built not through grand revelation but through the accumulation of small, reliable anchors. Finally, the bodily metaphor – dread “trundling up from her gut” – makes fear visceral and involuntary; its sudden absence marks not mere success in navigation, but a deeper ontological shift: the world becomes inhabitable without panic.

In this way, the light/darkness dichotomy in the novel does not simply mirror Marie-Laure’s blindness. It encodes a larger philosophical claim: “darkness”

names the felt experience of constraint – fear, disorientation, dependence – while “light” names the achieved capacity to orient, to know, and to act. What is most persuasive in Doerr’s construction is that the victory of light is never framed as total or final; it is local, earned, and continually tested. The novel thus transforms an apparently “simple” binary into an analytic model of human becoming: knowledge does not abolish darkness in the external world, but it can prevent darkness from colonizing the self.

Ontological Dichotomy II: Reality and Fantasy

Analyzing the dichotomy of **fantasy and reality** in the novel, it becomes evident that it permeates the entire narrative, generating for the reader a persistent sense of simultaneous immersion in both the empirical world and the imagined realms inhabited by the characters. Doerr does not oppose fantasy and reality as mutually exclusive domains; rather, he constructs them as interpenetrating modes of experience, through which characters negotiate trauma, limitation, and hope. Fantasy, in this sense, does not negate reality but supplements it, offering cognitive and emotional strategies for endurance.

For Marie-Laure, whose blindness deprives her of direct visual exploration, literature becomes a privileged space for transcending physical and situational boundaries. Adventure fiction, in particular, functions as an epistemic extension of the world she cannot see. Her fascination with Jules Verne’s *Twenty Thousand Leagues Under the Sea* is therefore not incidental. Despite the bookseller’s dismissive remark that the novel is “only interesting for boys,” Marie-Laure not only insists on owning it but becomes increasingly invested in its unknown worlds and speculative possibilities. The narrative of exploration, danger, and discovery serves as a symbolic bridge to a realm inaccessible through sensory perception yet fully available through imagination.

Even under occupation, Marie-Laure’s attachment to adventure literature remains intact. She repeatedly asks her uncle Etienne to read aloud books that are not adapted into Braille, thereby reaffirming her desire to access knowledge in its most expansive forms. Her commitment to reading becomes a metaphor for the resilience of imagination, which proves capable of resisting external restrictions imposed by war, fear, and surveillance. The culmination of this attachment occurs on her sixteenth birthday, when she receives a copy of *Twenty Thousand Leagues Under the Sea* – a gift she rereads obsessively, even when the narrative is already memorized, transforming repetition into a ritual of hope.

“‘Chapter One,’ she reads. ‘A Shifting Reef.’ The year 1866 was marked by a strange event, an unexplained occurrence, which is undoubtedly still fresh in everyone’s memory.... She gallops through the first ten pages, the story coming back: worldwide curiosity about what must be a mythical sea monster, famed

marine biologist Professor Pierre Aronnax setting off to discover the truth. Is it a monster or moving reef? Something else? (Doerr, p. 59)

In this passage, Doerr skillfully employs stylistic devices that convey Marie-Laure's excitement and reconstruct the atmosphere of adventure and mystery. The direct quotation of the opening chapter – "*Chapter One... A Shifting Reef*" – serves a dual function: it immerses the reader in Verne's fictional universe while simultaneously underscoring the vital role literature plays in Marie-Laure's inner life. The rhetorical questions – "*Is it a monster or moving reef? Something else?*" – reproduce the suspense of discovery and mirror Marie-Laure's own intellectual curiosity, drawing the reader into a shared process of anticipation. Parallel constructions and enumerations heighten narrative momentum, tracing the gradual unfolding of the Vernean plot. The metaphorical verb "*gallops*" replaces a neutral description of reading speed, expressing emotional urgency, enthusiasm, and imaginative propulsion. The historical framing – "*The year 1866 was marked by a strange event*" – adds a layer of pseudo-documentary realism, reinforcing the illusion that fantasy itself can claim a form of truth.

Yet this imaginative immersion unfolds against an unyielding reality. The tension between fantasy and lived experience becomes particularly visible in the scene of Marie-Laure's birthday gift:

"On the floor outside Marie-Laure's bedroom door waits something big wrapped in newsprint and twine. From the stairwell, Etienne says, 'Happy sixteenth birthday.' She tears away the paper. Two books, one stacked atop the other. Three years and four months have passed since Papa left Saint-Malo. One thousand two hundred and twenty-four days. Almost four years have passed since she has felt Braille, and yet the letters rise from her memory as if she left off reading yesterday. Jules. Verne. Twenty. Thousand. Leagues. Part. One. Part. Two." (Doerr, pp. 64–65).

Here, the epithet "*something big wrapped in newsprint and twine*" creates an atmosphere of anticipation and quiet ceremony. The modest packaging contrasts with the emotional magnitude of the gift, emphasizing that meaning does not depend on material excess. The symbolic weight of Verne's novel transforms the moment into an affirmation of continuity: imagination survives absence, loss, and temporal rupture. The precise calculation of time – "*three years and four months... one thousand two hundred and twenty-four days*" – introduces a quantitative register that intensifies the emotional impact of separation from her father. Time becomes measurable, oppressive, and heavy, reinforcing the distance between past security and present vulnerability.

The fragmented syntax – "*Jules. Verne. Twenty. Thousand. Leagues.*" – mimics the tactile rhythm of Braille reading, slowing the narrative pace and foregrounding the physical effort involved in accessing text. This stylistic choice

not only authenticates Marie-Laure's embodied experience but also magnifies the joy and concentration accompanying the act of reading. The retrospective phrase – *“as if she left off reading yesterday”* – collapses temporal distance, suggesting that memory functions as a bridge between past and present, fantasy and reality. Reading thus becomes an act of temporal resistance, preserving identity across rupture.

Despite the harsh reality of occupation, Marie-Laure does not abandon her capacity to dream. She imagines herself one day visiting the distant places described in her favorite books, drawing strength from the belief that the world extends beyond the confines of war. Her imagination does not isolate her from others; on the contrary, it motivates acts of ethical generosity. Seeking to offer listeners hope and momentary escape from wartime monotony, she activates her uncle's radio transmitter and begins broadcasting readings from Jules Verne's novel. In this act, fantasy is transformed into communal resistance: a shared imaginative space that counters fear, restores human connection, and affirms the necessity of dreaming even amid devastation.

Through the sustained interaction of fantasy and reality, Doerr demonstrates that imagination is not a retreat from truth but a mode of survival and moral engagement. Fantasy provides Marie-Laure with cognitive freedom, emotional continuity, and the capacity to sustain others, while reality tests and refines these qualities. The dichotomy thus resolves not into opposition but into productive tension, revealing how the imagined world enables characters to endure, interpret, and ultimately confront the real one.

Ontological Dichotomy III: Visible and Invisible

One of the most striking realizations of the dichotomy **“the visible and the invisible”** in the novel is the depiction of the Resistance movement's struggle against the German occupiers. Under occupation, the inhabitants of Saint-Malo are forced to adapt to a reality imposed by military power, surveillance, and fear. Yet beneath the surface of apparent compliance, an alternative layer of action persists – covert, fragmented, and deliberately concealed. This hidden activity constitutes the realm of the “invisible”: a network of small, calculated interventions that subtly reshape reality, destabilize the occupiers' control, and affirm the ethical necessity of resolve and loyalty even under extreme constraint.

Doerr emphasizes that resistance does not always manifest through open confrontation. Instead, it often takes the form of ordinary gestures performed by ordinary people, whose outward appearance masks their subversive intent. This strategy of invisibility becomes both a means of survival and a form of power, allowing resistance to operate beneath the occupiers' field of vision.

“Madame Ruelle, the baker's wife – a pretty-voiced woman who smells mostly of yeast but also sometimes of face powder or the sweet perfume of

sliced apples – straps a stepladder to the roof of her husband's car and drives the Route de Carentan at dusk with Madame Guiboux and rearranges road signs with a ratchet set. They return drunk and laughing to the kitchen of Number 4 rue Vauborel" (Doerr, p. 268).

In this passage, Doerr constructs a multilayered portrait of resistance through stylistic contrast. The epithets "*pretty-voiced woman*" and "*sweet perfume of sliced apples*" situate Madame Ruelle firmly within the sphere of domestic normalcy, evoking warmth, familiarity, and feminine gentleness. Sensory imagery – especially olfactory detail – anchors the character in everyday life, associating her with bread, kitchens, and care rather than with danger or rebellion. This deliberate emphasis on the mundane heightens the paradox of her actions: resistance is enacted not by stereotypical heroes, but by figures whose visibility is strategically innocuous.

At the same time, the dynamic verbs "*straps*," "*drives*," and "*rearranges*" foreground purposeful agency. The physicality of the actions – moving ladders, altering road signs with tools – underscores that resistance is materially grounded, not merely symbolic. The humorous note in "*drunk and laughing*" further complicates the scene: laughter becomes a quiet form of defiance, a refusal to internalize fear. Ironically, the very lightness of the moment strengthens its subversive force, suggesting emotional resilience as a component of resistance.

A similar logic operates in another episode, where resistance is enacted through knowledge, rumor, and botanical detail: "*Three days later, Madame Fontineau overhears that the German garrison commander is allergic to goldenrod. Madame Carré, the florist, tucks great fistfuls of it into an arrangement headed for the château*" (Doerr, p. 269).

Here, irony functions as a central rhetorical device. The fact that something as fragile and ornamental as flowers can be weaponized against military authority destabilizes conventional hierarchies of power. The commander's allergy transforms a personal weakness into a tactical opportunity, while the florist's bouquet becomes an instrument of sabotage disguised as civility. The contrast between the elegance of floral arrangements and their covert lethality exemplifies the novel's broader logic: the invisible undermines the visible from within its own codes of decorum and order.

These episodes reveal how Doerr systematically opposes appearance and function. Actions that seem harmless – or even absurd – carry significant strategic weight. Domestic labor, social gossip, and aesthetic gestures become tools of resistance precisely because they evade suspicion. The visible surface of everyday life conceals an invisible infrastructure of dissent.

Beyond these individual acts, the novel broadens the scope of the visible/invisible dichotomy by cataloguing the diverse strategies employed by the

Resistance. Some inhabitants alter road signs to misdirect German troops; others transmit coordinates of artillery positions; still others circulate painted coins bearing the inscription “*Free France Now*”, hoping these messages will reach liberating forces. Each action is small in isolation, yet together they form a dispersed system of opposition that steadily erodes the occupiers’ sense of control.

Crucially, Doerr resists portraying resistance as spectacular or immediately effective. Instead, he insists on its cumulative logic. What remains invisible to the enemy – individual gestures, anonymous contributions, fleeting disruptions – becomes visible in its consequences. Confusion spreads, authority weakens, and the occupiers’ dominance is exposed as contingent rather than absolute. The novel thus reframes visibility as a liability for power and invisibility as a condition of endurance.

Through this ontological opposition, Doerr articulates a profound ethical insight: history is not shaped solely by what is publicly seen or officially recorded. It is also – and often more decisively – shaped by what operates in concealment, by those who act without recognition, and by forms of courage that do not announce themselves. The dichotomy of the visible and the invisible therefore becomes a framework for understanding resistance itself: not as a single heroic narrative, but as a constellation of hidden acts whose moral significance exceeds their immediate perceptibility.

In this way, *All the Light We Cannot See* affirms that invisibility does not equate to insignificance. On the contrary, the unseen labor of resistance becomes the very force that preserves human dignity and reshapes reality from within, demonstrating that even the smallest, least visible actions can participate in the struggle for freedom.

4. Political Dichotomies

Political Dichotomy I: War and Peace

Political dichotomies occupy a central place in the novel, as war itself is a socio-political phenomenon grounded in armed aggression and violence as a means of resolving conflicts. When analyzing a historical novel devoted to wartime experience, particular attention must be paid to the political dimensions articulated through the text. In *All the Light We Cannot See*, these dimensions are structured through a system of conceptual oppositions that include **war and peace**, **freedom and humiliation**, and **patriotism and collaborationism**. These dichotomies do not remain abstract political categories; rather, they are embodied in everyday experience, emotional perception, and ethical decision-making.

The first and most fundamental opposition – **war versus peace** – is revealed through the contrast between the protagonists’ lives before the war and their

existence under occupation. Doerr deliberately emphasizes the rupture between a stable, meaningful past and a present defined by chaos, deprivation, and fear. This contrast not only underscores the tragic nature of armed conflict but also allows the reader to grasp the profound emotional and social consequences of war for individual lives.

"For portions of every day, she manages to lose herself in realms of memory: the faint impressions of the visual world before she was six, when Paris was like a vast kitchen, pyramids of cabbages and carrots everywhere; baker's stalls overflowing with pastries; fish stacked like cordwood in the fishmonger's booths, the runnels awash in silver scales, alabaster gulls swooping down to carry off entrails. Every corner she turned billowed with color... Now her world has turned gray. Gray faces and gray quiet and a gray nervous terror hanging over the queue at the bakery and the only color in the world briefly kindled when Etienne climbs the stairs to the attic... to send another of Madame Ruelle's messages, to play a song" (Doerr, pp. 112–113).

In this passage, a dense network of epithets, metaphors, personification, contrast, symbolism, and sensory detail constructs Marie-Laure's emotional universe. The epithet *"faint impressions of the visual world"* conveys the fragility and elusiveness of her childhood memories, while the repetition of *"gray"* (*"gray faces," "gray quiet," "gray nervous terror"*) articulates the emotional monotony and suffocating fear of wartime existence. The metaphor *"her world has turned gray"* functions as a political metaphor for life under occupation, where vitality, diversity, and spontaneity are erased by repression.

At the same time, memory becomes a counter-political space. The richly colored imagery of vegetables, pastries, fish, and markets – *"pyramids of cabbages," "deep purple glaze of eggplants"* – creates a sensory archive of peace that resists the erasure imposed by war. Even though Marie-Laure cannot see these colors, Doerr deliberately invokes them to signify abundance, stability, and the fullness of life that once existed. This contrast intensifies the reader's awareness of what has been lost and exposes war as a force that drains the world of meaning as much as of resources.

Symbolic detail further deepens the political dimension of the scene. The phrase *"alabaster gulls swooping down to carry off entrails"* suggests that struggle and violence have penetrated even ordinary, peaceful spaces, foreshadowing the predatory logic of war. Meanwhile, Etienne's physical effort – *"knees cracking"* as he climbs to the attic – symbolizes the bodily and moral burden of resistance. His radio transmissions momentarily restore *"color"* to the gray world, transforming sound into a political act that reintroduces hope and agency into a space dominated by fear.

Through this juxtaposition of memory and present reality, Doerr constructs peace not merely as the absence of war, but as a condition of sensory richness, emotional security, and human connection. War, by contrast, is shown as a systematic reduction of life to monotony, anxiety, and survival. Colors thus function simultaneously as markers of loss and as symbols of longing for a restored future in which peace might once again prevail.

The possibility of returning to normality is also suggested through anticipatory detail. The narrative hints at a future in which Etienne will no longer need to transmit artillery coordinates, and Madame Ruelle can return to helping her husband in the bakery rather than risking her life in the Resistance. This projection of postwar life does not diminish the gravity of wartime suffering; instead, it reinforces the political value of peace by showing what war has interrupted and what remains worth restoring.

Another dimension of the political dichotomy between war and peace emerges in the characters' refusal to abandon their city despite increasing danger: "*The rumors are that only essential personnel and those with medical reasons will be allowed to stay in Saint-Malo. 'We're not leaving,' says Etienne. 'Not when we might finally be doing some good. If the doctor won't give us notes, we'll pay for them some other way'*" (Doerr, p. 352).

Here, rumor functions as a political instrument of uncertainty, reflecting the instability and fear that dominate occupied cities. Etienne's firm declaration – "*We're not leaving*" – articulates a stance of civic responsibility and moral resistance. His words reveal a redefinition of patriotism: loyalty is expressed not through grand ideological statements, but through the willingness to remain, to help, and to accept personal risk for the sake of others. The ironic remark about paying for medical notes "some other way" introduces an element of subversive ingenuity, highlighting how survival under occupation requires both courage and adaptability.

This scene contrasts the logic of war – flight, coercion, self-preservation – with the ethics of peace, understood as responsibility, solidarity, and commitment to communal well-being. The decision to stay becomes a political act that affirms dignity in the face of humiliation and oppression.

A similar ethical and political impulse is articulated in Madame Manec's famous question: "*Madame Manec says, 'Don't you want to be alive before you die?'*" (Doerr, p. 148).

This seemingly simple phrase carries profound philosophical and political resonance. It functions simultaneously as a rhetorical challenge and a call to action, reminding characters – and readers – that mere biological survival under tyranny does not constitute life in its full sense. Within the context of the novel, the question urges Etienne to continue broadcasting resistance messages despite

the danger they pose. It appeals to a conception of freedom grounded in action, choice, and moral responsibility rather than passive endurance.

Madame Manec's words reframe political resistance as an affirmation of life itself. To act, to help others, and to remain faithful to one's ideals is presented as the only way to resist the dehumanizing effects of war. Even under conditions of extreme threat, the novel insists that individuals retain the capacity – and the obligation – to choose meaningful action over fearful silence.

Taken together, these episodes reveal how political dichotomies in *All the Light We Cannot See* are realized through lived experience rather than abstract ideology. **War and peace, freedom and humiliation, patriotism and collaborationism** are enacted in memory, perception, dialogue, and everyday decision-making. Doerr's novel thus demonstrates that the political is inseparable from the personal: history is not only fought on battlefields, but negotiated in kitchens, attics, bakeries, and inner lives. Through this lens, peace emerges not as a distant ideal, but as a fragile, continuously enacted commitment to human dignity, responsibility, and hope.

Political Dichotomy II: Freedom and Oppression

Freedom and oppression constitute one of the novel's most structurally pervasive political dichotomies. Across the majority of episodes, Doerr stages historical violence not merely as a sequence of external events but as a regime of pressure that narrows the characters' horizon of choice until freedom survives chiefly as a remembered possibility or a deferred promise. In this sense, the war-zone is not only a geographical space; it becomes a cognitive environment in which agency is continuously negotiated, diluted, or confiscated.

Werner Pfennig's trajectory renders this dichotomy with particular force because his longing for self-determination is born inside deprivation. From childhood he grows up among exhausted miners and the material scarcity of an orphanage; the very conditions that should have provoked social protection instead create a pipeline into ideological capture. His dream is recognizably modern and emancipatory: to become an engineer, to build, repair, and understand – first by assembling radios from salvaged parts, then by listening with Jutta to broadcasts that seem to open invisible corridors toward other worlds. Yet the novel insists on a bitter paradox: the medium that appears to offer imaginative escape is also the state's most efficient instrument of enclosure. Radio functions simultaneously as aperture and trap – an emblem of freedom that can be repurposed into a technology of obedience.

Doerr crystallizes this ambivalence in the early orphanage broadcasts, where the voice of the regime speaks in the grammar of inevitability and collective uplift: "*We live in exciting times, says the radio. We make no complaints... Is it any wonder... that courage, confidence, and optimism... fill the German*

people? Is not the flame of a new faith rising from this sacrificial readiness?" (Doerr, p. 39). The rhetoric is coercive precisely because it pretends not to be: the repeated interrogatives simulate dialogue while foreclosing dissent, converting listeners into the implied "we" of a manufactured unanimity. Even the metaphor of "the flame of a new faith" reframes political submission as spiritual vocation, elevating sacrificial readiness into a quasi-religious moral absolute. When a children's choir chants, "*We hope only to work, to work and work and work, to go to glorious work for the country,*" the anaphoric repetition produces a sonic image of programmed subjectivity – work not as a means to personal flourishing but as the total horizon of value (Doerr, pp. 39–40). The "glory" promised here is not individual dignity; it is the aesthetic veneer of totalitarian discipline.

This ideological preparation precedes and outlasts open invasion. The state does not simply recruit bodies; it engineers perception, training citizens – especially children – to anticipate "external threats," to accept hostility as natural, and to interpret self-erasure as honor. In this framework, oppression is not only the presence of violence but the internalization of a narrative in which freedom appears selfish, even unintelligible. Werner senses the fissure between the cultivated myth of order and the empirical reality of war, and the novel registers that fissure as cognitive dissonance: an awakening that is painful precisely because it arrives too late to restore innocence.

The later Eastern Front passage intensifies this critique by exposing the absurdity of "order" under conditions of mass displacement and industrialized death: "*And yet what order are they making out here? The suitcases, the queues, the wailing babies, the soldiers pouring back into the cities with eternity in their eyes – in what system is order increasing? Surely not in Kiev, or Lvov, or Warsaw. It's all Hades... as if huge Russian factories cast new men every minute. Kill a thousand and we'll make ten thousand more*" (Doerr, p. 259). The repeated questions operate as an ethical audit of propaganda's central claim: if the regime promises *Ordnung*, why does reality resemble the underworld? The infernal allusion ("Hades") reclassifies occupied landscapes as spaces where ordinary moral coordinates collapse. Most importantly, the factory metaphor dehumanizes the human – precisely to indict the system that already treats people as infinitely replaceable units. War here is not heroic contest but a production line of expendability, where both victim and perpetrator are absorbed into an algorithm of loss.

Against this thick atmosphere of coercion, the novel introduces a counter-symbol of freedom – radio again, but now resemanticized. For the characters, it can feel miraculous: an apparatus of "invisible wires" that collapses distance and resists the isolation war imposes. What matters is not the device's technical

range but its ethical intention: the desire to reach another person, to protect, to console, to speak beyond borders that armies draw.

This alternative valence is articulated in Marie-Laure's exchange with Etienne: "*She leans over the microphone, says, 'Hello out there.' ... 'How far can it transmit, Uncle?' 'Far.' ... 'I thought that if I made the broadcast powerful enough, my brother would hear me. That I could bring him some peace, protect him as he had always protected me'*" (Doerr, pp. 122–123). The dialogue shifts radio from a mouthpiece of the state to an instrument of relational ethics. Transmission is imagined not as conquest of an audience but as care across separation; "peace" becomes something one can attempt to deliver, however fragily, through sound. The short, elliptical answers ("*Far.*" "*Easily.*" "*Yes.*") convey both the simplicity of the mechanism and the depth of what is at stake: in wartime, even the possibility of being heard can feel like a form of freedom.

The same redemptive function appears in the orphanage scene, where listening becomes a shared ritual that temporarily suspends coercion and restores a sense of human community: "*Every evening he carries his radio downstairs... They tune in to newscasts, concerts, operas, national choirs, folk shows... Frau Elena among them, hardly more substantial than a child herself*" (Doerr, p. 39). The catalogue of genres signals cultural plurality – an implicit rebuttal to ideological monologue. Even when news and propaganda coexist in the same stream, the act of gathering around music and voice produces a micro-space of belonging that war cannot wholly extinguish. In this light, radio becomes a contested symbolic field: the same technology can be weaponized to colonize consciousness or reclaimed to preserve dignity, imagination, and connection.

Thus, the political dichotomy of freedom versus oppression in Doerr's novel is not staged as a simple moral diagram in which freedom belongs to one side and oppression to another. Rather, it is dramatized as a struggle over meaning-making itself: who narrates reality, who controls the channels of perception, and whether an individual can still recognize their life as their own. Werner's education shows how oppression works most effectively when it masquerades as opportunity and collective purpose; Marie-Laure and Etienne show how freedom can survive as an act of address – an insistence on voice, relation, and ethical attention even when the world demands silence.

Political Dichotomy III: Freedom and Oppression

When examining the political dichotomies of the third group – *patriotism* versus *collaborationism* – the novel reveals how individuals are forced into morally ambiguous choices between supporting the occupying power and resisting it. This opposition is articulated through characters' actions and reflections, which expose profound internal conflicts and illuminate the

complexity of human behavior under the extreme pressures of war. Rather than presenting these positions as fixed moral categories, Doerr foregrounds their psychological instability, showing how survival, fear, admiration, and resentment coexist within the same consciousness.

This tension is rendered with particular clarity in the episode depicting Claude, the French perfumer, whose perception of the occupying soldiers unsettles conventional expectations of hostility toward the enemy:

“Around four p.m., a small company of German soldiers strolls up the rue Vauborel. They are lean, salmon-faced, and earnest; they have serious eyes; they carry their weapons barrel-down, slinging them over their shoulders like clarinets. They laugh to one another and seem touched underneath their helmets with beneficent gold. Claude understands that he ought to resent them, but he admires their competence and manners, the clean efficiency with which they move. They always seem to be going somewhere and never doubt that it is the right place to be going. Something his own country has lacked.” (Doerr, p. 180)

The description of the soldiers as “lean, salmon-faced, and earnest” deliberately departs from stereotypical representations of occupiers as brutal and faceless aggressors. Instead, the epithets humanize them, endowing the scene with an unsettling normalcy. Further modifiers such as “serious eyes” and “clean efficiency” reinforce an image of discipline and purpose, qualities that Claude implicitly contrasts with what he perceives as France’s disorganization. The metaphor “slinging them over their shoulders like clarinets” aestheticizes the weapons, momentarily neutralizing their lethal function and transforming them into instruments of harmony rather than violence. Similarly, the phrase “touched underneath their helmets with beneficent gold” introduces an almost halo-like imagery, paradoxically sanctifying the occupiers and exposing the seductive power of order and confidence in times of chaos.

The explicit contrast between what Claude “ought to” feel – resentment – and what he actually experiences – admiration – foregrounds the psychological fracture at the heart of collaborationism. His reaction is not born of ideological alignment but of emotional exhaustion and disillusionment with his own nation’s perceived failure. The observation that the soldiers “never doubt that it is the right place to be going” functions symbolically: certainty itself becomes attractive, even when it belongs to the enemy. Doerr thus suggests that collaboration often begins not with betrayal, but with a longing for clarity, stability, and direction in a disintegrating moral landscape.

Claude’s drift toward collaboration becomes explicit in a later passage, where opportunism overtakes hesitation: *“Big Claude goes to the window. This too could be opportunity. Occupation authorities will want to know that a stranger is pacing off distances and making drawings of houses. They will*

want to know what he looks like, who is sponsoring this activity. Who has sanctioned it. This is good. This is excellent" (Doerr, p. 183).

Here, the short declarative sentences – "*This is good. This is excellent.*" – signal a decisive internal shift. The gradation from cautious observation to enthusiastic approval reveals how quickly moral reflection gives way to calculation. The clipped syntax and rapid succession of thoughts convey urgency and predatory alertness, as if Claude's mind were trained to identify advantage rather than justice. The epithet "Big Claude" draws ironic attention to the disparity between his physical presence and his ethical fragility.

This episode exemplifies collaborationism as a survival strategy rooted in self-interest. Claude is willing to endanger another person's life to secure material comfort – food, safety, warmth – commodities rendered scarce by occupation. Doerr neither absolves nor fully condemns him; instead, he exposes collaboration as a morally compromised response to systemic deprivation, one that thrives in conditions where ethical ideals appear incompatible with survival.

In sharp contrast to Claude stands Etienne LeBlanc, Marie-Laure's great-uncle, whose trajectory embodies an alternative response to occupation. Initially portrayed as a reclusive, traumatized man paralyzed by fear and memories of past loss, Etienne undergoes a gradual but decisive transformation following the death of Madame Manec. Confronted with the responsibility of protecting Marie-Laure, he transcends his psychological confinement and commits himself to the Resistance.

This transformation is encapsulated in the following passage: "*Etienne feels strangely good as he steps outside; he feels strong. He is glad Madame Ruelle has assigned him his final task. He has already transmitted the location of one air-defense battery: a cannon on a shelf of rampart beside the Hotel of Bees. He needs only to take the bearings of two more*" (Doerr, p. 267).

The phrase "strangely good" captures the paradox of Etienne's emotional state: fear has not disappeared, but it has been eclipsed by purpose. The repetition of "he feels" emphasizes a renewed corporeal presence, as if action has restored his sense of self. The contrast between his earlier paralysis and his present feeling of strength underscores the novel's assertion that ethical engagement can counteract even deeply rooted trauma. Madame Ruelle's "final task" confers not only danger but meaning, framing resistance as a moral vocation rather than reckless defiance.

The precise spatial detail – "a cannon on a shelf of rampart beside the Hotel of Bees" – anchors Etienne's actions in concrete reality, reinforcing the strategic and material significance of his contribution. The understated phrasing "*He needs only to take the bearings of two more*" heightens narrative tension while conveying inevitability: Etienne has crossed a threshold from which

retreat is no longer possible. His patriotism is defined not by rhetoric but by quiet, methodical action undertaken at immense personal risk.

Although Etienne ultimately falls into the hands of the occupation authorities, his commitment remains unbroken. His patriotism is inseparable from his devotion to Marie-Laure and his belief in collective responsibility. Through Etienne, Doerr articulates a model of resistance grounded in care, solidarity, and ethical resolve rather than heroic spectacle.

Taken together, these contrasting figures – Claude and Etienne – demonstrate how the dichotomy of patriotism versus collaborationism operates not as a simple moral binary but as a spectrum shaped by fear, desire, trauma, and conscience. Doerr's narrative resists didactic judgment, instead exposing the fragile conditions under which ethical choices are made. Collaboration emerges as a corrosive accommodation to oppression, while patriotism is redefined as the willingness to act for others despite fear. In this way, the novel insists that even the smallest decisions, whether driven by self-preservation or moral responsibility, carry profound historical and ethical weight.

CONCLUSIONS

The present study has demonstrated that conceptual dichotomies constitute one of the central organizing principles of *All the Light We Cannot See*, functioning not merely as thematic oppositions but as dynamic cognitive and narrative mechanisms through which Anthony Doerr constructs meaning. Life and death, good and evil, fidelity and betrayal, light and darkness, reality and imagination, visibility and invisibility, freedom and oppression, patriotism and collaborationism are not arranged as static binaries; rather, they are continuously destabilized, reconfigured, and reinterpreted through the lived experiences of the characters. Their specificity lies precisely in this refusal of rigid polarization.

From a conceptual-semantic perspective, these dichotomies operate as gradational rather than absolute categories. Doerr embeds them in characters' perceptions, bodily experiences, and moral reasoning, allowing each pole to coexist with, contaminate, or transform the other. Life is inseparable from the presence of death; good is articulated through vulnerability rather than power; loyalty is tested by fear and survival; and freedom emerges not as a political abstraction but as an intimate, fragile practice sustained through communication, imagination, and ethical choice. In this sense, the dichotomies function as cognitive frameworks that structure the characters' understanding of reality while simultaneously exposing the limits of binary thinking itself.

Ontologically, the opposition between light and darkness – foregrounded already in the novel's title – extends far beyond sensory perception. Light becomes associated with knowledge, moral clarity, and connection, while

darkness signifies not only blindness or ignorance but also trauma, ideological distortion, and moral ambiguity. Crucially, Doerr subverts conventional symbolism by allowing insight to emerge from darkness and ethical blindness to persist in the presence of light. Similarly, the dichotomy of the visible and the invisible redefines agency in wartime: what remains unseen – radio waves, resistance networks, whispered acts of defiance – exerts a transformative force on history, while visible power often proves ethically hollow.

At the moral-ethical level, dichotomies such as good and evil or fidelity and betrayal are internalized as psychological struggles rather than externally imposed judgments. Characters are not positioned as embodiments of abstract values; instead, they inhabit transitional moral spaces where compassion, fear, hope, and self-interest intersect. This internalization reflects a cognitive narratological strategy: ethical meaning arises through processes of perception, memory, and affect rather than through authorial moralization. The reader is thus invited to participate in the evaluative process, experiencing moral tension as an epistemic uncertainty rather than a resolved opposition.

Politically, the dichotomies examined in this study reveal the novel's critical stance toward ideological absolutism. War and peace, freedom and oppression, patriotism and collaborationism are portrayed as lived contradictions rather than ideological slogans. Doerr exposes how totalitarian systems exploit binary thinking to suppress moral complexity, while individual resistance often depends on the ability to preserve nuance, doubt, and empathy. In this context, radio emerges as a unifying symbolic counterforce: it disrupts enforced silences, transcends borders, and restores the possibility of choice by reconnecting individuals to alternative narratives and shared humanity.

In conclusion, the specificity of conceptual dichotomies in *All the Light We Cannot See* lies in their narrative embodiment and cognitive fluidity. They are not imposed structures but experiential processes, shaped by perception, memory, and ethical decision-making. By dissolving rigid oppositions and emphasizing relational meaning, Doerr constructs a novel in which dichotomies do not divide the world into opposing camps but illuminate the fragile, often contradictory conditions under which humanity persists. This approach not only deepens the novel's philosophical resonance but also affirms its relevance as a literary meditation on moral agency, perception, and responsibility in times of historical catastrophe.

SUMMARY

The study examines conceptual dichotomies as central cognitive, semantic, and ethical frameworks in Anthony Doerr's *All the Light We Cannot See*. It defines dichotomy as a productive literary opposition that structures meaning

while warning against reducing complex experience to rigid binaries. The novel's major oppositions are classified into moral-ethical, ontological, and political groups. The moral-ethical dichotomies of life and death, fidelity and betrayal, and good and evil reveal how war tests conscience, loyalty, and humanity. These oppositions function as fluid continua because the characters' choices emerge from interactions among fear, hope, trauma, compassion, and self-interest. The ontological dichotomies of light and darkness, reality and fantasy, and the visible and invisible connect perception with knowledge, agency, and moral insight. Marie-Laure's blindness, tactile maps, reading, and radio broadcasts demonstrate that imagination and attentive perception can create freedom and connection amid destruction. The political oppositions of war and peace, freedom and oppression, and patriotism and collaborationism expose how totalitarian systems manipulate language, perception, and moral judgment. Radio becomes the novel's key symbolic counterforce because it can transmit propaganda but also sustain resistance, solidarity, hope, and alternative narratives. The study concludes that Doerr transforms binary oppositions into dynamic experiential processes that illuminate moral agency, responsibility, and the fragile persistence of humanity during historical catastrophe.

Bibliography

1. Андрусь А. Семантико-когнітивний підхід у сучасних лінгвокогнітивних пошуках. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки*. 2015. № 4. С. 12–16.
2. Губа Л.В. Художній концепт як репрезентант поетичної мовної свідомості. *Молодий вчений. Філологічні науки*. 2018. № 3(55). С. 616–619.
3. Дихотомія – що це таке, в науці, філософії, політиці та житті. Termin.in.ua. URL: https://termin.in.ua/dykhotomiia/#Tipi_dihotomii (дата звернення: 12.02.2024).
4. Дудніков М. О. Основні літературознавчі концепції жанру «роман» у контексті генези. *Філологічні студії*. 2012. № 8. С. 169–187. URL: <https://doi.org/10.31812/FILSTD.V8I0.628> (дата звернення: 21.01.2024).
5. Кононенко В. Концепти українського дискурсу: монографія. Київ; Івано-Франківськ: Плай, 2004. 248 с.
6. Петренко Л. О. Поняття концепт та концептуальний аналіз художнього тексту. *Science and education a new dimension. Philology*. 2020. Т. 8, № 216. С. 49–52. URL: <https://doi.org/10.31174/SEND-Ph2020-216VIII64-12> (дата звернення: 04.02.2024).
7. Полюжин М. Поняття, концепт та його структура. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки*. 2015. № 4. С. 214–223.

8. Romanyshyn N. Approaches to revealing the conceptual content of literary texts (cognitive-discursive and lingual-aesthetic perspective). *Лінгвістичні студії*. 2019. №. 38. P. 72–77. URL: <https://doi.org/10.31558/1815-3070.2019.38.11> (date of access: 21.10.2023).
9. Сидоренко І. А. Методика опису художнього концепту в сучасних антропологічних дослідженнях. *Закарпатські філологічні студії*. 2018. № 6. С. 117–123.
10. Скаб М. Методика концептуального аналізу: проблеми та вирішення. *Науковий вісник ХДУ серія «Лінгвістика»*. 2006. № 4. С. 273–278.
11. Dichotomy. Cambridge Dictionary | English Dictionary, Translations & Thesaurus. URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/dichotomy> (date of access: 12.02.2024).
12. Dichotomy – examples and definition of dichotomy. Literary Devices. URL: <https://literarydevices.net/dichotomy/> (date of access: 12.02.2024).
13. Evans V. How Words Mean. Lexical Concepts, Cognitive Models, and Meaning Construction / Vyvyan Evans. – Oxford : Oxford University Press, 2009. – 320 p.
14. The artist of the beautiful literary devices | supersummary. SuperSummary. URL: <https://www.supersummary.com/the-artist-of-the-beautiful/literary-devices/> (date of access: 12.02.2024).
15. Doerr, Anthony. *All the Light We Cannot See*. London: 4th Estate, 2015. 544 pp.

Information about the authors:

Bahatska Olena,

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of English Philology and
Linguodidactics,
Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko
87, Romenska Street, Sumy, Ukraine

Kucherova Iryna,

Master's Degree Student at the Faculty of Foreign and Slavic Languages,
Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko
87, Romenska Street, Sumy, Ukraine

ЕКОСВІДОМІСТЬ, КАТАСТРОФІЗМ, АПОКАЛІПСИЗМ У КОНТЕКСТІ ВИВЧЕННЯ ЛІТЕРАТУРНОГО ПРОЦЕСУ

Зелененька Ірина, Ткаченко Вікторія, Каплична Людмила
DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-712-3-2-22>

ВСТУП

Техногенна термінологія, наслідки аварії на Чорнобильській АЕС та злочинного по відношенню до природи, ландшафтів господарювання СРСР стали каталізаторами балансування українського мистецтва на межі між модернізмом і постмодернізмом, між апокаліпсизмом і післяапокаліпсизмом. Усе це відбувалося як відштовхування, відторгнення досягнень НТР і як диспут або й конфлікт із останньою частиною Біблії. НТР і християнство ґрунтовно переосмислені в поезії шестидесятників як покоління, чие переживання видозмінилося під впливом катастрофізму – саме так і постала «післячорнобильська бібліотека»¹. Поколіннєве постчорнобильське переживання – основа нашого дослідження. Надзвичайно активно, на нашу думку, ввібрала в себе цей матеріал саме поезія, засвоївши словесний досвід виробничників (інженерів і технологів), науковців (у першу чергу – фізиків-атомників, фізиків-ядерників), лікарів і рятувальників. Якби не потреба переосмислення наслідків техногенної катастрофи, до тезаурусу поетів другої половини ХХ – першої декади ХХІ ст. не ввійшло б чимало б понять: атом, радіація, стронцій, плутоній, цезій, саркофаг, ланцюгова реакція, дозиметр².

¹ Гундорова Т. І. Післячорнобильська бібліотека. Український літературний постмодерн. The Post-Chornobyl Library. Ukrainian Literary Postmodernism. Укр. наук. ін-т Гарвард. ун-ту, Ін-т критики. Київ: Критика, 2005. 263 с.

² Зелененька І., Ткаченко В., Дмитрук Л., Бузенко І., Сорочан А. Екоетичний та екоестетичний потенціал спадщини Анатолія Подолинного. Педагогічна Академія: наукові записки. № 24 (2025). Сторінки не вказуються, бо журнал електронний. DOI <https://doi.org/10.5281/zenodo.17777829>. <https://pedagogical-academy.com/index.php/journal/article/view/1475> стаття

1. Літературознавче осмислення трагедії на ЧАЕС

Не випадково трагедію на ЧАЕС у творах художньої літератури пов'язувано з пророцтвом Іоанна Богослова про Зірку Полин, про сімох Ангелів, які принесуть людству кару за гріхи. У своїх творах письменники пояснюють, чому Божа кара впала на Україну – вона була частиною СРСР як імперії зла. Еконебезпека, на відміну від інтервенції, знищує людей поступово, ослаблюючи покоління за поколінням, і Україна є прикладом спектру антропогенної екопроблематики, тому катастрофізм як мислительна практика у ній розвивається, а не занепадає, однак набуває такого переосмислення, за яким з'являється постапокаліпсизм. Саме це, у зв'язку з постійним моделюванням, потребує подальшого вивчення. Потенціал сучасної «постчорнобильської бібліотеки» не є вповні дослідженим, що становить актуальність нашого дослідження. Сприйняття техногенної катастрофи в ХХІ столітті є темою, дотичною до рецепції Апокаліпсису. Поети, з одного боку, недостатньо глибоко розуміють деталі аварії на ЧАЕС, тому версифікують на теми екологічної катастрофи та подовжують вектор трагедії до рівня катастрофізму душ як екоформних. Найбільші світові техногенні аварії є в літературі, в освіті й поза ними, звісно, символом краху системи СРСР, тоталітарного господарювання, впливу режиму на всі сфери життя багатьох народів, що чи не найповніше відобразила поезія. Отже, *мета дослідження* – відображення техногенної катастрофи в українській ліриці останньої третини ХХ – початку ХХІ століття. *Завдання статті*: проаналізувати катастрофізм, апокаліпсизм у ліричних творах як основу кількох поколіннєвих переживань; описати образне вираження техногенної катастрофи у контексті екологічного виховання учнівської та студентської молоді. *Предмет дослідження* – образність ліричних і ліро-епічних творів знакових шістдесятників, так званих постшістдесятників, вісімдесятників, дев'яностників і двотисячників, чий поколіннєвий переживання були пов'язані з найбільшою техногенною катастрофою. *Об'єктом аналізу* є вірші українських поетів останньої третини ХХ – початку ХХІ століть.

Основою нашого дослідження є описовий метод, компаративістика, спостереження над етнопсихологією та дидактизмом ліричних творів. *Стан досліджуваності проблеми*, яка знаходиться на стику кількох наукових практик і галузей знань (літературознавство, екологія, економіка, політологія, дидактика), потребує розширення дискурсу, що є складним, комплексним. Хоча відбулося периферійне розщеплення такого явища як чорнобильський страх, відчорнобильський катастрофізм та проблеми «духовного Чорнобиля» стають екзистенційною формою переживання поколінь уже на зламі століть. Тому вельми актуальними є питання

імплементції постчорнобильської літератури в освітньому просторі, її гуманістичний потенціал не було досліджено, сучасна творчість про техногенні катастрофи потребує негайної уваги й дає нам підстави вести мову про наукову цілину.

У сучасному науково-дидактичному дискурсі з техногенною катастрофою (із Чорнобилем чи не найбільше, хоча в XXI столітті відбулася подібна трагедія на японській Фукусімі) пов'язують формування апокаліпсичної та післяапокаліпсичної (або, іншими словами, постапокаліпсичної) свідомості, результатом якої є література зі змішаними ознаками, в проекції від реалістично-трагічної (модерної), сатирично-містерійної до балаганно-міфологічної. Тому твори про екокатастрофу знаходяться на межі між високою та масовою культурою, їхній проміжний статус ускладнює розуміння й трактування, а також використання в освітніх закладах.

Історія техногенних катастроф доволі широко представлена в літературному, музичному та живописно-графічному мистецтві України, Європи, Америки, оскільки мистецтво обов'язково реагує на те, що стає потрясінням для людської цивілізації. Масив екотворів, що постав після аварії на ЧАЕС, називають хронічками (або ж літописами) катаклізмів, і станом на XXI століття це не лише поезія, ліро-епос та проза про Чорнобиль, а й твори про антигосподарницьку, антилюдську діяльність режимів, абсурдність і антигуманність окремих досягнень атомної та ядерної фізики та інженерії, це компаративні форми переосмислень життя планети після аварій на ЧАЕС (Україна, доба УРСР) і на Фукусімі (Японія).

2. Символізація нуклеарності як маркер нівеляції тоталітаризму

У мистецтві Східної Європи усталеним є переконання про те, що художня література, поезія зокрема, має високе покликання – осмислювати кардинальні моменти цивілізаційного поступу та відхилення від нього; усе це є поясненням напруженого вузла проблем у ліриці про Чорнобиль. Поезія каталізувалася в цьому напрямку ще й через бюрократично-партократичний параліч і внаслідок злочинного замовчування. До того ж, правда про аварію на ЧАЕС стала відомою назагал за 30 років після трагедії, інформації стає дедалі більше, тому мистецтво незалежності України безпосередньо пов'язане з катастрофізмом, апокаліпсизмом та їхніми постформами. Тому складним для освітян-практиків є розуміння, чому незанепалими вважаємо модерністські й постмодерністські форми, котрі не є контрадикторними до післяпостмодерністських.

Чорнобильська катастрофа – це зламне трагічне явище, що розпочало відлік розпаду СРСР, цю трагедію і мистці, й суспільство часто сприймають

відособлено від краху тоталітаризму разом із його епохальними наслідками, окремо від інших експериментів СРСР. А тому чорнобильський дискурс буде вимагати ще довго гострого діалогу з конфронтаціями, стратегій, розгосолу не лише через порушений екобаланс, підрив генофонду не одного народу.

Принциповою є кваліфікація «постчорнобильської бібліотеки» літератури, ця парадигма більшає, її фундамент – у поемі-мозаїці Івана Драча «Чорнобильська Мадонна», у поемі Бориса Олійника «Сім», у віршах Ліни Костенко (осібно назвемо твори з найсучасніших збірок авторки – «Річка Геракліта», «Мадонна перехресть»), які досліджувалися не з боку механізмів образотворення та їхнього впливу на свідомість читача, а з точки зору загальних особливостей творів³ [Окрім відомих шістдесятників, варто згадувати в контексті ековиховання поезією ту парадигму, яка знаходиться між менторською і медіумною, саме тому менш зручна для освітньої інтерпретації, менш відома й рідше згадувана в науці. Це лірично-дидактичні твори ще таких шістдесятників і дисидентів, як *Станіслава Чернілевського*, *Євгена Гуцала*, *Миколи Руденка*, післяшістдесятників й вісімдесятників *Віктора Кордуна*, *Теодозії Зарівної*, *Ірини Жиленко*, *Леоніда Горлача*, *Марії Людкевич*, *Дмитра Креміня*, *Світлани Йовенко*, *Івана Гнатюка*, *Володимира Шовкошитного*, в яких автори подовжували діалог з НТР, кинули виклик світовим досягненням і фатальним парадоксам, задавши вектор дев'яностникам.⁴

3. Від екокатастрофізму до постапокаліпсизму

Поема-мозаїка Івана Драча «Чорнобильська Мадонна» насправді є сповіддю й покутою після циклу «Подих атомної доби»: про любов до будівництва АЕС автор назвав себе дурним вертопрахом. Разом із тим, це енциклопедія мови ліквідаторів та потерпілих від аварії на ЧАЕС, із іншого боку – поема-набат, що, увібравши в себе лексику фізиків, хіміків, інженерів, військових, селян, залишається духовно-апелятивною, а тому питома для шкільного дискурсу. Зображення народної культури, не знищеної тоталітаризмом, драматичних і трагічних портретів сучасників, супроводжуваних сучасним фольклором українців, мають і термінологічний

³ Iryna Zelenenka, Alla Vinnichuk, Viktor Krupka, Viktoriia Tkachenko, Viktor Iaruchyuk. Ecological and Aesthetic Potential of Works about Chornobyl: Technogenic Disaster as a Literary Problem. *Interdisciplinary Literary Studies*. Pennsylvania State University Press. Volume 26, Issue 2. 2024/5/17. S. 237–259]. DOI: <https://doi.org/10.5325/intelitestud.26.2.0237>. URL: <https://ceur-ws.org/Vol-2898/paper17.pdf>

⁴ Лисак І. С., Зелененька І. А., Ткаченко В. І., Бузенко І. Л. Філософія руху опору в Україні у другій половині XX століття: світоглядна основа поколінь. *Філософія і управління*. № 1(5) (2025). С. 14–21. <https://doi.org/10.70651/3041-248X/2025.1.02>. Режим доступу: <https://www.eu-scientists.com/index.php/fag/article/view/73>

фон, як нагадування про фон радіаційний: «На горі горить реактор – / Під горою оре трактор...»⁵. Після аварії на ЧАЕС образ реактора став символом інфернальним, а не «ентеерівським». Назви двадцяти розділів поеми сконструйовані як метафоричні, з образами на основі термінів, вони формують своєрідну емпіричну терміносистему й апокаліпсичну галерею водночас, що транслює світовий контекст трагедії: «Мадонна атомного віку»; «Солдатська Мадонна»; «Варіація на банальний київський сюжет, або ж баба в целофані – наша мати»; «Трактористка»; «Роздуми під час відкритого Чорнобильського суду в закритій зоні на стару тему: Ірод і Пілат»; «Банкет в пору СНДу, або скіфська Мадонна»; «Чорнобиль по-міланськи»; «З доповідної скромного агента французької розвідки про поведінку поетів у Парижі»; «Фізики і лірики»; «Епілог».

У промовистій «Варіації на банальний київський сюжет, або ж баба в целофані – наша мати» автор виносить вирок тоталітарній державі, пишучи про селянку, яка нічого не знає про опромінення внаслідок намагання влади приховати масштаби трагедії: «– Чого це Ви, бабо, корову узули? / – А що радіація, Ви, мабуть, не чули?!»⁶. У «Вічній материнській елегії» за допомогою градації процесуальної та явищної метафор, а також повтору транслюється тотальне зараження, до інфернальних символів піднято цезій і стронцій: « Було все мов на лезі, / Якому все стинати – / І квітку прямо в цезій / Поцілувала Мати», «Все плакало на сонці, / Не хтіло помирати. / І квітку прямо в стронцій / Поцілувала Мати»⁷. До аварії на ЧАЕС фізико-технічними образами жонглювали футуристи, урбаністи-тридцятники, апелюючи до «мирного» будівництва, антагоністичним виявився дискурс постепокси – фізико-технічні образи стали символізувати смерть очевидців тоталітарних злочинів та приреченість нащадків.

У «Трактористці» фольклорний епіграф: «На горі горить реактор – / Під горою оре трактор...»⁸ підсилений сповіддю нещасної жінки, змушеної в СРСР долати надмірні фізичні навантаження: «Кожен день я ковтаю пилюку / З чорнобильськими радіонуклідами...»⁹; це промовисте свідчення нівеляції жіночності в тоталітарній державі на шляху до творення «*homo soveticus*», знебарвленої індивідуально, національно, пригніченої на рівні статі й свобод, піддослідної моделі. У «Примітивному портреті складної людини» використано метафоричний епітет із інфернальним навантаженням – «чорний атом»: «Та як здригнувся чорний атом, /

⁵ Драч І. Берло: Книга поезій. Київ: Грамота, 2007. С. 636.

⁶ Драч І. Берло: Книга поезій. Київ: Грамота, 2007. С. 638.

⁷ Драч І. Берло: Книга поезій. Київ: Грамота, 2007. С. 639.

⁸ Драч І. Берло: Книга поезій. Київ: Грамота, 2007. С. 644.

⁹ Драч І. Берло: Книга поезій. Київ: Грамота, 2007. С. 644.

Він Матір згадує лиш матом...»¹⁰. Назва «Роздуми під час відкритого чорнобильського суду в закритій зоні на стару тему: Ірод і Пілат» є апеляцією до спостережень за уявною схожістю сучасників автора та біблійних страдників, де новітній Пілат уникає відповідальності: «А хто це там за ширмою в кутку? / Од радіації Пілат вмиває руки...», апокаліпсизм тут підсилює метонімія: «...радіація в сизій капусті, ... у петрушці, у моркві...»¹¹. У «Епілозі» метафоричний епітет «атомне небо» є супутнім для Чорнобильської Матері (відлуння архетипа Великої Матері): «Вона йде вже, прямує до тебе, / Одчинила вже двері – й тобі / Нахилиє це атомне небо / У свій потойбічний журбі»; автор символічно заскульптував долі жінок, які втратили дітей після техногенної катастрофи: «Несе сива чорнобильська мати / Цю планету... Це хворе дитя!...»¹².

У поемі «Сім» Бориса Олійника, який вів репортажі про Чорнобиль та поетичні вечори у Страхолиссі (тоді – Зелений Мис) відразу за 30-кілометровою зоною, також чимало громадянських сатисфакцій; іронічний епітет «невинний атом» є маркером експериментаторства науковців СРСР, автор маркує своє прозріння в риторично-компаративній манері, що не надто віддалена від риторики соціалістичного реалізму, хоча це не суперечить діалогічній формі поеми (розмови месії, пророка-медіума та фарисея, зрадника-ліберала): «Заклали реактор, як міну повільної дії, / Під саму колиску твоїх однокровних братів...»¹³, проте він прогнозує як типовий постмодерніст-апокаліпсист, перманентно, градаційно й каскадно, хоч і не визнавав цього: «Повзтимуть крізь тебе у жили невинних нащадків / Зловісні потоки з отруєної золи / Кульгавих реакторів, ще не доношених вчених... »¹⁴; «Та шестеро в робах, як в ризах, із праху встає, / І в сяєві їхнім апостольським меркне реактор...»¹⁵; «І гостре його неземного зачаття світіння / У все прозирало до первісної наготи / Від формули крові до стронцію душ і коріння...»¹⁶, «Коли уже ядерний шнур засичав під тобою, / Він ще раз тебе після крупнівського градобоя – / Від смерті вберіг непоправною смертю семи...»¹⁷, «Хто нас в Страхолиссі закрив од чуми радіацій, / і горе навпіл розділив, і омився з Дніпра»¹⁸.

¹⁰ Драч І. Берло: Книга поезій. Київ: Грамота, 2007. С. 646.

¹¹ Драч І. Берло: Книга поезій. Київ: Грамота, 2007. С. 648.

¹² Драч І. Берло: Книга поезій. Київ: Грамота, 2007. С. 660.

¹³ Олійник Б. Вибране: поезії, поеми. Київ: Етнос, 2009. С. 595.

¹⁴ Олійник Б. Вибране: поезії, поеми. Київ: Етнос, 2009. С. 597.

¹⁵ Олійник Б. Вибране: поезії, поеми. Київ: Етнос, 2009. С. 598.

¹⁶ Олійник Б. Вибране: поезії, поеми. Київ: Етнос, 2009. С. 600.

¹⁷ Олійник Б. Вибране: поезії, поеми. Київ: Етнос, 2009. С. 606.

¹⁸ Олійник Б. Вибране: поезії, поеми. Київ: Етнос, 2009. С. 607.

Баладна поезія *Дмитра Павличка* «Листоку» являє читачам своєрідне апокаліпсичне продовження історії про явора та яворину, де опромінений явір деталізований у своїй катастрофічності: «... Іде, як грізний паладин», «Нема при ньому зброї», «... мов солдат з передової, / Що руку в рукаві несе...» «... одірвану лівцю, / Вже неживу, та ще в сукні...». У короткому діалозі з явором ліричний герой виправдовується: «Не винен я, що все те сталося...», інфернальне дерево відповідає: « – Винен!», автор завершує твір як типовий символіст і як ментор: «І спалює мене на полі / Улюблений листочок мій»¹⁹. В іншій поезії з «Покаянних псалмів» поет-християнин проголошує: «Навиклі до шлей, батогів і голобель, / Ми вбігли в сліпучі ворота АЕС; / Нам не допоможе Хіросіма й Чорнобиль, / Бо в наших серцях вже немає небес»²⁰. Вершинна постчорнобильська поезія майстра у збірці «Наперсток» – неримована притча-міфема: «В чорнобильській смертній зоні / у хаті на лаві / сидить чоловічок / виліплений з глини / подобижа божа / котра не боїться радіації / Сидить він чотирнадцять років / дивиться сумно на двері / чекає коли їх відчинить / творець його / хлопчик русавий / А хлопчик не приїжджає / дверей не відчиняє / а глиняний чоловічок / сидить і чекає»²¹.

У другій половині ХХ століття (в СРСР), у ХХІ столітті (у незалежній Україні) *Ліна Костенко* є, таки би мовити, хрестоматійно-лекальною постаттю постколоніального простору й не лише, оскільки її іноді рупорні, іноді медіумні позиції щодо людської гідності та історичної пам'яті – непохитні. Письменниця окваліфікувала своє століття як «атомний вік»: «Атомний Вій опустив бетонні повіки / Коло окреслив навколо себе страшне...»²². Із 1991 року Ліна Костенко буває в Зоні відчуження, сприяючи переселенцям із ураженого радіацією Полісся, тим полісянам, котрі, наближаючись до сталкерської форми існування, не залишили Зону відчуження²³.

Збірки Ліни Костенко ХХІ століття у концепції, навіть в оформленні наближаються до катастрофізму й апокаліпсичності, разом із тим, вони гнучкі й балансують між модернізмом, постмодернізмом і післяпостмодернізмом, що дозволяє реалізувати чорнобильська тематика, оскільки тема-домінанта всієї творчості Ліни Костенко – історична пам'ять. Левова частка ліричних мініатюр двох найсучасніших збірок Ліни Костенко «Річка Геракліта» й «Мадонна перехресть» присвячені темі

¹⁹ Павличко Д. Покаянні псалми. Київ: Основи, 2009. С. 34.

²⁰ Павличко Д. Покаянні псалми. Київ: Основи, 2009. С. 56.

²¹ Павличко Д. Наперсток: поезії. Київ: Основи, 2002. 109 с.

²² Костенко Л. Вибране. Київ: Дніпро, 1989. С. 278.

²³ Petrovych Olha B, Vinnichuk Alla P, Krupka Viktor P, Zelenenka Iryna A, Voznyak Andrei V. The usage of augmented reality technologies in professional training of future teachers of Ukrainian language and literature. CEUR Workshop Proceedings, 2021. С.315–333.

Чорнобиля, втраті історичної пам'яті й національного ґрунту під тиском екологічної катастрофи; саме від катастроф, від техногенної залежності виводить письменника проблему безґрунтянства та приреченість людства: «Ми – атомні заложники прогресу / Вже в нас нема ні лісу, ні небес... / Так і живемо – од стресу і до стресу. / Абетку смерті маємо – АЕС»²⁴. У «Мадонні перехресть» апокаліпсичний надобраз збірки впливає з однойменної поезії «Чорнобиль-2» – ЧАЕС стає символом антиприроди («цар антиприроди»), отже, кінця світу, зумовленого людським вандалізмом. Улюблений образний комплекс авторки – поліські ліси, котрі «хриплять застуджено, як бронхи»²⁵; підсилений градаційним метафоричними трансформними образами на позначення зони – «тиша гробова», «фантом, кісткяк, антена дальніх стежень, – він прихопив ті сосни під пахви...»²⁶. Трагічності додають метафоризовані й невинно натуралізовані, але полишені, отже апокаліпсичні, образи природи Полісся: «Там спить їжак. Їжак узимку лежень. І ніч іде з ліхтариком сови»²⁷. Мініатюри Ліни Костенко мають вигляд інкрустацій, вони засвідчують, що Чорнобиль – індивідуальний апокаліпсис письменниці, котрий нагадує новітнє «*Contra spem spero*» (у прогресії від неоромантичної Лесі Українки) і сприймається як стриманий післякатастрофізм, як постфактум: «Вмирає Дніпро, і Арал не воскрес. / А може, / Земля; вже й не зірка? / Уже у шагреневій шкірі небес / Прорвалася озонова дірка?»²⁸. Апеляції до Бога набувають дослідницьких, апокрифічних ознак: «В озонову дірку подивився янгол: / – Господи, скажи їм, щоб вони схаменулись!»²⁹, «Колись ми, кажуть, виникли від мавпи / Надалі мавпа виникне від нас»³⁰. Найбільше звернень адресовано чорнобильським лісам, Полісся, материзні авторки: «Поховані чорнобильські ліси! / Не забувайте наші голоси»³¹. Апелятивна традиція зароджується, на нашу думку, у циклі «Летючі катрени»: «Мій добрий ліс, моя любове», де вперше ідентифікуємо екологічний дисбаланс: «І СМОГ, І СНІД, і чорний дим Бхопала. / В Червоній книзі сірі журавлі. / Не бійтеся, ліси, – іще не все попало, / Останній вільний зубр / ще ходить по землі»³².

²⁴ Костенко Л. Поезія. С. 47. Електронний режим доступу: <http://www.rulit.me/books/lina-kostenko-poeziya-read-410864-47>.

²⁵ Костенко Л. Мадонна перехресть. Київ: Либідь, 2011. С. 115.

²⁶ Костенко Л. Мадонна перехресть. Київ: Либідь, 2011. С. 115.

²⁷ Костенко Л. Мадонна перехресть. Київ: Либідь, 2011. С. 115.

²⁸ Костенко Л.В. Коротко – як діагноз. Літературна Україна. 1993. № 41. 14 жовтня. С. 1–2.

²⁹ Костенко Л.В. Коротко – як діагноз. Літературна Україна. 1993. № 41. 14 жовтня. С. 1–2.

³⁰ Костенко Л.В. Коротко – як діагноз. Літературна Україна. 1993. № 41. 14 жовтня. С. 1–2.

³¹ Костенко Л. Річка Геракліта. Упорядкування та передмова Оксани Пахльовської; художник Сергій Якутович Київ: Либідь, 2011. 209 с.

³² Костенко Л. Поезія. С. 49. Електронний режим доступу: <http://www.rulit.me/books/lina-kostenko-poeziya-read-410864-47>.

Астрофічна мініатюра «Стоять озера в пригорщах долин» є лекальним зразком екопоезії, ландшафтної візії Чорнобильської зони, доступної для читачів різних вікових категорій, де домінуючим прийомом є моніторинг озер, луків, а також флори й фауни, що співіснують із людиною: «Стоять озера в пригорщах долин. / Луги цвітуть у придорожній смузі. / І царственный цибатий черногуз / поважно ходить в ранній кукурудзі. / Дівча козу на вигоні пасе³³. Однак прикінцева згадка про Чорнобиль змінює реліктовий характер обсервації: «Машины мчатъ, баранки крутятъ аси. / Малина спіє – І на все, / на все лягає пил чорнобильської траси»³⁴. Пасторальна поезія «Босоніж дітки бігають малі...» насичена мотивами ментальної приреченості: «Босоніж дітки бігають малі. / Пройшла гроза і не була озонною. / А де тепер не зона на землі? / І де межа між зоною й не зоною?!»³⁵. Чорнобильські ліси, уражені радіацією, в іншій мініатюрі нагадують зеків на зоні: «Ліси стоять в концтаборі. Осотом / Заткало землю. І, мабуть, навік. / Косуленько, пробач, що ти за дротом. / Я теж за дротом, тільки по цей бік»³⁶. Образ радіаційного дощу в поезії «Віки живуть в старому фоліанті» далекий від світлих реєстрів дитинства, переданих у постсюрреалістичній замальовці «Бабунин дощ» Миколи Вінграновського: «А дощ так само ходить по веранді, / екологічно небезпечний дощ»³⁷. У другій строфі Ліна Костенко створює постсюрреалістичний, апокаліпсичний образ Землі на фоні радіаційного дощу: «І сам на сам із всесвітом імлістим / летить Земля із людством на плечі, / І дощ шепочеться із листям, / як я з тобою уночі»³⁸. Навіть дворяркова мініатюра має високе спазматично-іронічне звучання: «Ой, у полі три тополі. Та всі не зелені. / Ой, у полі криниченька. В політилені...»³⁹; при цьому ремінісцентна мініатюра є моделлю сталкерського фольклору (маємо на увазі сучасного сталкера, котрий виріс із медіума). Можемо провести порівняння з жіночим образом із поеми-мозаїки Івана Драча «Чорнобильська Мадонна»: «Баба в целофані наша мати...»⁴⁰.

³³ Костенко Л. Поезія. С. 38. Електронний режим доступу: <http://www.rulit.me/books/lina-kostenko-poeziya-read-410864-47>.

³⁴ Костенко Л. Поезія. С. 38. Електронний режим доступу: <http://www.rulit.me/books/lina-kostenko-poeziya-read-410864-47>.

³⁵ Костенко Л. Поезія. С. 49. Електронний режим доступу: <http://www.rulit.me/books/lina-kostenko-poeziya-read-410864-47>.

³⁶ Костенко Л. Поезія. С. 59. Електронний режим доступу: <http://www.rulit.me/books/lina-kostenko-poeziya-read-410864-47>.

³⁷ Костенко Л. Поезія. С. 15. Електронний режим доступу: <http://www.rulit.me/books/lina-kostenko-poeziya-read-410864-47>.

³⁸ Костенко Л. Поезія. С. 15. Електронний режим доступу: <http://www.rulit.me/books/lina-kostenko-poeziya-read-410864-47>.

³⁹ Костенко Л. Вибране. Київ: Дніпро, 1989. С. 1.

⁴⁰ Драч І. Берло: Книга поезій. Київ: Грамота, 2007. С. 242.

Є в «Мадонні перехресть» поезія, в якій авторка промовисто пов'язує Хіросіму, Чорнобиль і Фокусіму, три страшні трагедії, котрі доводять, що люди зі століття в століття залишаються бездумними, зі споживацькою свідомістю – «Коли ганяли голку патифони...»: «А потім, потім... Потім, як усі ми, / почула раптом дзвони Фокусіми. / А потім – дзвін Чорнобиля. І зону. / І серце дзвону, де вже й не до дзвону. / Яким він буде, наш наступний дзвін?»⁴¹. Карти́нність «Мадонни перехресть» має ознаки планетарної апокаліпсичності, постапокаліпсичності й національної катастрофи: «Нас убиває їхній атом. / А їх все більше, їх орда. / Ми що не вибором, то втратим, / і в цьому вся наша біда...»⁴²; «Лягає пил чорнобильської траси. / Жоржини на чорнобильський дорозі / Вже другий рік, як струшують біду...»⁴³; «Роса – як смертний піт на травах, на горіхах. / Але найбільше стронцію – у стріхах», «Хто це казав, що стріхи – традиційні? / У нас і стріхи вже радіаційні...»⁴⁴. Інтонації Ліни Костенко та представниці «прязької школи» Оксани Лятуринської вловні в поезії вісімдесятиниць Оксани Пахльовської «О, повернись, якою Ти була», де домінантою виступає апокаліпсичний образ України-Руси, частиною якого є ЧАЕС: «...отруйні ріки вбрід перебрела / І княжі тіні похилили чола», «На тій землі, де зводили фортеці, / Тепер стоїть бетонний саркофаг», а також екоісторичні парадокси: «...Приходив князь. Хотів киян хрестити. / Але була вже мертвою вода»⁴⁵. Зворотність історії, колажування – улюблені прийоми її матері, Ліни Костенко, отже, генна пам'ять має потенції моделювання (на підтвердження цитуємо рядки з поезії «Страшний калейдоскоп»): «І сходить над Дніпром гірка зоря-полин. / Деся вибух...», «Не знає вже казок Шахерзада. Над Рейном не співає Лореляй», «Благословенна кожна мить життя / на цих всесвітніх косовицях смерті!»⁴⁶. Оксана Пахльовська ж написала: «І ми – поети атомного віку – останні трубадури на землі», продовживши апокаліпсичні настрої в «Чорнобильських селах», в «Останній цикаді», у «Лісах над Прип'яттю»⁴⁷, і цим дала поштовх до осмислення техногенного трубадурства.

Чоловічий масив сучасної екопоезії представляють вірші житомирян, волинян, подолян із так званої філологічної школи поезії, а саме *Петра Перебийноса, Миколи Лукова, Ігоря Павлюка*. Хоча знаходимо аберації

⁴¹ Костенко Л. Мадонна перехресть. Київ: Либідь, 2011. С. 101.

⁴² Костенко Л. Мадонна перехресть. Київ: Либідь, 2011. С. 31.

⁴³ Костенко Л. Мадонна перехресть. Київ: Либідь, 2011. С. 41.

⁴⁴ Костенко Л. Мадонна перехресть. Київ: Либідь, 2011. С. 345.

⁴⁵ Пахльовська О. Долина храмів. Київ, 1989. С. 31.

⁴⁶ Костенко Л. Триста поезій: вибране. Упорядники О. Пахльовська, І. Малкович. Київ: А-БА-БА-ГА-ЛА-МА-ГА, 2013. С. 197.

⁴⁷ Пахльовська О. Долина храмів. Київ, 1989. С. 9, 35, 36.

чорнобильських міфів у представників Центральної та Східної шкіл, зокрема, у *Сергія Жадана, Юрка Іздрика, Дмитра Лазуткіна, Сергія Осоки, Петра Коробчука, Сергія Татчина, Остапа Сливинського, Мирослава Лаюка, Олега Солов'я* та ін. Виразним є дидактизм поезії *Миколи Лукова* «Коли?»: Коли зійде нарешті благодать / На ці священні пагорби і кручі...», «Коли овіє велич світова / Страшні піски чорнобильські і хащі?»⁴⁸. Екоакварель «Дош у зоні Чорнобіля» – це майстерна картина, складена з каскадних фрагментів, де за стіною дошу проглядає село (яскравий приклад модуляції образів): «Біліючи хатами по долині. / А в тім селі ні голосу, ні звуку, / І вікна випромінюють розпуку. / І двері навхрест дошками / забиті...», «Навколо пустка і печаль біблійна, / Навколо смерть, незрима / і повільна, / Чортополохом обрій заростає, / Зело і квіти стронцій роз'їдає, / І час пересипається пісками / На полі, що шуміло колосками...»⁴⁹. Одним із найекспресивніших є сучасне чоловіче письмо *Ігоря Павлюка*, його поема про техногенну катастрофу «Чорнобиль. Пофарбований ліс», що наближається до ліродрами, паралельна до Драчевої поеми-мозаїки «Чорнобильська Мадонна», викликана, нищівним впливом катастрофи на рідну Волинь. Автор легко переходить від публіцистичних заяв і цитувань Апокаліпсису до розробників атомних реакторів, використовуючи прийом кадрування, й веде діалог із сучасниками: «Ой, не хваліться Сейшеломальдівами – / Мов, екзотичні дерева, звірня...», «Сосни як сосни, ялини ялинами, / Трави як трави...», «Гнізда порожні з покинутим вуликом...», «...це не фарба з іржею та суриком – / Це запеклась опромінена кров...»⁵⁰. У монолозі вдови-афганки, матері-сироти «Цветмет» експресія ще не є межовою: «Син із Афгану прийшов у цинкованій / З малим віконцем простенькій труні. / Батько-пожежник у посвинцьованій... / Що за метали привозять мені?»⁵¹. Критичною є експресія в полілозі «В абортарії», де українська жінка, атакована російськомовними лікарями, відмовляється від аборту: «Та не лякайте своїми потворами, / Що закріпив назавжди формалін. / Як ви набридли отими повторами... / Кажу востаннє – мій вибір один: / Я не вбиватиму сина чи донечку... / Досить гріхів, що набралась в житті. / Хай порадіє і світлу, і сонечку, / А не шматками лежить на смітті...»⁵². У «Made in Japan» автор іронізує над смертю, натякаючи, що Чорнобиль

⁴⁸ Луків М. Біля вечірнього багаття: поезії. Київ: Оріяни, 2004. С. 56.

⁴⁹ Луків М. Біля вечірнього багаття: поезії. Київ: Оріяни, 2004. С. 68.

⁵⁰ Павлюк І. Актуальне // Vyshgorod: інтернет-видання, 20.07.2016. Режим доступу: <https://vyshgorod.in.ua/novini/2803-igor-pavlyuk-aktualne>

⁵¹ Павлюк І. Актуальне // Vyshgorod: інтернет-видання, 20.07.2016. Режим доступу: <https://vyshgorod.in.ua/novini/2803-igor-pavlyuk-aktualne>

⁵² Павлюк І. Актуальне // Vyshgorod: інтернет-видання, 20.07.2016. Режим доступу: <https://vyshgorod.in.ua/novini/2803-igor-pavlyuk-aktualne>

і Фокусіма – рівні за амплітудою трагізму: Нагасакі, Хіросіма... / А тепер ще й Фукусіма. / Вам, японцям, звичним стало / Радіацію ковтати. / Осака та Йокогама / Альфа-, бета- та ще й гамма- ...»⁵³. Урешті в «Епілозі» письменник цитує гуманістичні афоризми з «Маленького принца» Антуана де Сент-Екзюпері, виголошуючи ідею відповідальності за планету⁵⁴.

ВИСНОВКИ

Прогресія впливу екомистецтва пов'язана з тим, що громадянська свідомість українців оновлена настільки, що в Україні станом на XXI століття призупинене будівництво реакторів чорнобильського типу (саме Україна досі продукує приблизно 50 % світової електроенергії саме завдяки АЕС), однак авторитарні режими й тотальний контроль над інформацією в пострадянському просторі все ще становлять загрозу. Отже, досліджений масив літератури, описані домінанти будуть іще довго зберігати авангардну позицію в герменевтичній, рецептивній, дидактичній, державотворчій площинах. Досвід Чорнобиля надає універсальні можливості мистецтву в сенсі незворотної орієнтації на гуманізм, а поезія є універсальною формою свідомості, яка дуже благодатна для вивчення в освітньому просторі, чим і завдячує їй усе людство, а не лише науковці.

АНОТАЦІЯ

Стаття є спробою аналізу актуальної художньої творчості про екоциди, катастрофи, зокрема, про Чорнобильську катастрофу як про чи не найбільшу техногенну катастрофу в історії людства, що репрезентована в різноманітних жанрах (пісня, балада, поема, елегія, медитація, драма, новела, оповідання, повість, роман та ін.). У XXI столітті загострилася потреба підвищення екологічної культури молоді, зокрема, найперше – розуміння наслідків техногенних катастроф, а також виховання естетичної форми прихильності до природи. Прогресивною тенденцією нині є використання в навчально-виховному процесі художньої літератури про наслідки екотрагедій. Чорнобиль, Фокусіма – символи травм, національні спазми, в яких локалізовані не лише техногенні катастрофи, а й переосмислені 4 Євангелія, Апокаліпсис, а покрізь призму невідомого промислу – Україна та українці, які спокутують вину за співучасть у створенні СРСР. Дбаючи про формування екомислення сучасних

⁵³ Павлюк І. Актуальне // Vyshgorod: інтернет-видання, 20.07.2016. Режим доступу: <https://vyshgorod.in.ua/novini/2803-igor-pavlyuk-aktualne>

⁵⁴ Зелененька І., Ткаченко В., Дмитрук Л., Бузенко І., Сорочан А. Екоетичний та екоестетичний потенціал спадщини Анатолія Подолинного. Педагогічна Академія: наукові записки. № 24 (2025). Сторінки не вказуються, бо журнал електронний. DOI <https://doi.org/10.5281/zenodo.17777829>. <https://pedagogical-academy.com/index.php/journal/article/view/1475> стаття

читачів, про екобезпеку планети, письменники з 1986 р. розширили символічну форму на позначення еколіха, від меж реальних історичних подій до надподії поза часом та поза планетарним масштабом, амплітудно – від апокаліпсичної події до післяапокаліпсичних наслідків. Зокрема, екопроблематика лірики, пов'язаної з аварією на ЧАЕС, стала ключовою формою впливу мистецтва на свідомість поколінь постепохи. На зламі століть постав масив явищ нуклеарної культури, спрямованої на концепти, образи й мотиви переапокаліпсису, апокаліпсису й післяапокаліпсису. Йдеться про образи-символи вибуху атомного реактора як про морально-етичні домінанти та про ідею покути за оспівування НТР та примиренство з тоталітаризмом. Вони є маркерами пізнього українського підтоталітарного та європейського просторів, пізнього модерного й постмодерного, бюрократичного паралічу та ланцюгового замовчування злочинів СРСР, зокрема, фальсифікацій щодо техногенних аварій.

Література

1. Багряна А. Малиновий дзвін. Дніпро. 2016. №4. С. 11.
2. Гундорова Т. І. Післячорнобильська бібліотека. Український літературний постмодерн. The Post-Chornobyl Library. Ukrainian Literary Postmodernism. Укр. наук. ін-т Гарвард. ун-ту, Ін-т критики. Київ: Критика, 2005. 263 с.
3. Драч І. Берло: Книга поезій. Київ: Грамота, 2007. 912 с.
4. Iryna Zelenenka, Alla Vinnichuk, Viktor Krupka, Viktoriia Tkachenko, Viktor Iaruchyk. Ecological and Aesthetic Potential of Works about Chornobyl: Technogenic Disaster as a Literary Problem. Interdisciplinary Literary Studies. Pennsylvania State University Press. Volume 26, Issue 2. 2024/5/17. S. 237–259. DOI: <https://doi.org/10.5325/intelitestud.26.2.0237>. URL: <https://ceur-ws.org/Vol-2898/paper17.pdf>
5. Зелененька І. «Чиї це ілюзії стенають плечима, якого народу...»: Тарас Мельничук і літературний процес 60-90-х років в Україні. Вінниця: «Едельвейс і К», 2008. 152 с.
6. Зелененька І. А., Ткаченко В. І. Екокатастрофізм поезії Ліни Костенко. Moderní aspekty vědy : XXVI. Díl mezinárodní kolektivní monografie. Mezinárodní Ekonomický Institut s.r.o.. Česká republika: Mezinárodní Ekonomický Institut s.r.o., 2022. С. 168–179. [15] URL: <http://www.baltijapublishing.lv/omp/index.php/bp/catalog/download/297/8248/17218-1?inline=1>. <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-283-8-7>

7. Зелененька І., Ткаченко В., Магельницька Д., Юрченко Є. Чорнобиль у нуклеарному дискурсі: література, музика, психоісторія. Мистецтво в культурі сучасності: теорія та практика навчання. Збірник наукових праць. Вінниця, 2025. Випуск 5. Том 2. С. 87–95. <https://vspu.net/eduarts/index.php/journal/issue/view/8/10>
8. Зелененька І., Ткаченко В., Дмитрук Л., Бузенко І., Сорочан А. Екоетичний та екоестетичний потенціал спадщини Анатолія Подолинного. Педагогічна Академія: наукові записки. № 24 (2025). Сторінки не вказуються, бо журнал електронний. DOI <https://doi.org/10.5281/zenodo.17777829>. <https://pedagogical-academy.com/index.php/journal/article/view/1475> стаття
9. Костенко Л. Вибране. Київ: Дніпро, 1989. 558 с.
10. Костенко Л.В. Коротко – як діагноз. Літературна Україна. 1993. № 41. 14 жовтня. С. 1–2.
11. Костенко Л. Мадонна перехресть. Київ: Либідь, 2011. 122 с.
12. Костенко Л. Поезія. С. 47. Електронний режим доступу: <http://www.rulit.me/books/lina-kostenko-poeziya-read-410864-47>.
13. Костенко Л. Річка Геракліта. Упорядкування та передмова Оксани Пахльовської; художник Сергій Якутович Київ: Либідь, 2011. 288 с.
14. Костенко Л. Триста поезій: вибране. Упорядники О. Пахльовська, І. Малкович. Київ: А-БА-БА-ГА-ЛА-МА-ГА, 2013. 416 с.
15. Лисак І. С., Зелененька І. А., Ткаченко В. І., Бузенко І. Л. Філософія руху опору в Україні у другій половині ХХ століття: світоглядна основа поколінь. Філософія і управління. № 1(5) (2025). С. 14–21. <https://doi.org/10.70651/3041-248X/2025.1.02>. Режим доступу: <https://www.eu-scientists.com/index.php/fag/article/view/73>
16. Луків М. Біля вечірнього багаття: поезії. Київ: Оріяни, 2004. 256 с.
17. Олійник Б. Вибране: поезії, поеми. Київ: Етнос, 2009. 640 с.
18. Павличко Д. Наперсток: поезії. Київ: Основи, 2002. 126 с.
19. Павличко Д. Покаянні псалми. Київ: Основи, 2009. 880 с.
20. Павлюк І. Актуальне // Vyshgorod: інтернет-видання, 20.07.2016. Режим доступу: <https://vyshgorod.in.ua/novini/2803-igor-pavlyuk-aktualne>
21. Пахльовська О. Долина храмів. Київ, 1989. 162 с.
22. Petrovych Olha B, Vinnichuk Alla P, Krupka Viktor P, Zelenenka Iryna A, Voznyak Andrei V. The usage of augmented reality technologies in professional training of future teachers of Ukrainian language and literature. CEUR Workshop Proceedings, 2021. С. 315–333.

Information about the authors:

Zelenenka Iryna,

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Ukrainian Literature,
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
32, Ostrozkoho Street, Vinnytsia, Ukraine

Tkachenko Viktoriia,

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Ukrainian Literature,
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
32, Ostrozkoho Street, Vinnytsia, Ukraine

Kaplychna Liudmyla,

Doctor of Philosophy,
Municipal Institution of Higher Education “Bar Humanitarian Pedagogical
College named after Mykhailo Hrushevsky”
1, maidan Mykhaila Hrushevskoho, Bar, Ukraine

ЕКЗИСТЕНЦІЙНІ ВИМІРИ БУТТЯ ЛІТЕРАТУРНОЇ ТВОРЧОСТІ У ДОБУ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Науменко Наталія

DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-712-3-2-23>

ВСТУП

Загальна культура здобувача вищої освіти – майбутнього науковця та практика нового покоління – визначається і знанням норм літературної української та іноземних мов, і ерудицією, і світоглядом людини, і культурою мислення, й технікою мовлення. Уміння спілкуватися мовою професії сприяє швидкому засвоєнню спеціальних дисциплін, підвищує ефективність праці, допомагає орієнтуватися у професійній діяльності та ділових контактах. Для успішного просування цим шляхом украї важливого значення набуває постійний, системний науковий пошук, а всі дисципліни в університеті виконують дві стрижневі функції – дослідницьку та інтелектуальну.

Серед високих мистецтв на першому місці стоїть література. Бо література дарує Слово, ділиться словом, вражає словом. Словом виражається істинна внутрішня сутність кожного народу. У слові, як у хромосомі, закладено генетичний код національної культури. Стрижнем, на який нанизуються всі сторони людського буття, є і назавжди залишається Слово.

Усі, хто прагне долучитися до таємниць художнього слова, здобувають базові знання з літературної творчості, вдосконалюють свій індивідуальний стиль. Адже, як слушно зазначав А. Айнштайн, *геній – це лише на 10 відсотків талант, а на 90 відсотків – наполеглива праця й терпіння*. Ніхто не вважає, що оцінити Шекспіра може тільки той, хто сам здатен написати геніальний роман; щоб захоплюватись музикою, не обов'язково самому бути Бетховеном. Треба просто навчитись розуміти слово і розуміти музику.

Поряд із іншими науковими й методичними працями з історії та теорії літератури, зорієнтованих на повний обсяг чинних програм для вищих

навчальних закладів, ці методичні рекомендації присвячено літературній майстерності – розвиткові умінь відчувати слово та прилучитися до його таємниць, передавати власне світобачення в літературному творі та перетворювати за його допомогою цілий світ.

Сучасна людина повинна мати необхідні відомості про мистецтво слова, про його роль у становленні та розвитку світогляду. Для цього майбутній спеціаліст має опрацьовувати велику кількість наукового та текстового матеріалу (який виходить не лише українською, а й іноземними мовами, передусім англійською, в тому числі на різноманітних Інтернет-ресурсах). Саме з цією метою з 2024–2025 навчального року уперше в історії Національного університету харчових технологій запроваджено освітньо-професійну програму «Мовнокомунікативні студії в кіберпросторі».

Згідно з чинним законодавством України, **кіберпростір** – це середовище (віртуальний простір), яке надає можливості для здійснення комунікацій та/або реалізації суспільних відносин, утворене в результаті функціонування сумісних (з'єднаних) комунікаційних систем та забезпечення електронних комунікацій з використанням мережі Інтернет та/або інших глобальних мереж передачі даних.

Серед філологів є такі, що воліють проникнути у внутрішній світ письменника, пізнати головні секрети його творчої лабораторії, а є й такі, що внаслідок цього отримують поштовх до самостійної літературної творчості. Порівняно нетривалий досвід роботи освітньо-професійної програми «Мовнокомунікативні студії в кіберпросторі» у Національному університеті харчових технологій показав наявність такого творчого потенціалу у низки здобувачів. Ключовим завданням цієї праці є дати слухачам мотивацію до формування творчого погляду на знакові феномени українського письменства, до вироблення власної методики дослідження та оцінювання літературних творів в аспекті індивідуально-авторського стилю, майстерності письменників.

1. «Співтворчість» письменника та комп'ютера у сучасних культурних реаліях

Чи можна знайти в науковій літературі більш почесний епітет, ніж «творчий»? Навіть перша книга Біблії починається словами: «На початку Бог створив небо та землю». Не зробив, не сконструював, а саме **створив**. І хоча це слово являє собою конкретний різновид розумової діяльності, йому апіорі надано властивостей визначника високої інтелектуальності. Твір та спільнокореневе йому слово «витвір» означають унікальний

результат роботи людського розуму та чуття, на відміну від виготовленого «на конвеєрі»¹.

Найсильнішим стимулятором для будь-якого ученого є цікава тема, оригінальний предмет дослідження, глибока думка, розбуджена уява. Лише вони в змозі дати талановитій людині поштовх до творчості, наслідком якого буде цікавий, місткий науковий твір, що приверне увагу широкого загалу.

Сьогодні чітко визначено форми подання результатів наукового дослідження – усні доповіді, іноді в супроводі PowerPoint-презентацій, письмові звіти про роботу науковця за певний період, публікації в наукових журналах і збірниках, власне кваліфікаційні роботи. Це все – вияви такого формального критерію наукової праці, як **жанр**.

Не меншу вагу має й **технічне оформлення** готової роботи, спрямоване на краще її сприйняття, передусім зорове. Можливості сучасних версій текстового редактора Microsoft Word, редакторів презентацій Microsoft PowerPoint, Keynote та Google Slides, зокрема інструментарій позамовних засобів викладу інформації (visual aids), достатні, аби надати науковій роботі естетичного вигляду. Ціла система правил і «стилістичних заборон», приписи щодо редагування тексту, яких автор має ретельно дотримуватись, працюють на створення завершеного твору наукового стилю, літературно досконалого й технічно читабельного.

Тому **мета цієї частини роботи** – на основі спостережень під час роботи над комп'ютерним набором фахового наукового тексту установити можливості словесних модифікацій, які з логічної точки зору є порушеннями стилістичної норми, у творенні поетичних образів, із урахуванням наявності аналогічних прийомів у сучасній українській літературі.

Закономірності розвитку природи й суспільства, відкриті й пізнані наукою, формулюються за допомогою **термінів**. У терміносистемах відображаються всі наукові теорії та гіпотези, всі наукові ідеї. Тому будь-яке викривлення термінології в комп'ютерному наборі або перекладі наукового твору неминуче призведе до перекручення висловлених у ньому ідей.

Чіткість добору слів та словосполучень термінологічного характеру, недвозначність зв'язків між членами речення та окремими реченнями є предметом особливої уваги науковця, а надалі – користувача, який набирає твір у редакторі Microsoft Word, а також «живого», не комп'ютерного перекладача іншомовних наукових текстів.

¹ Наumenko Н.В. Інтерактивне спілкування у професійній діяльності: підручник. Київ: Видавництво «Сталь», 2022. С. 160–161.

Окремі різновиди наукових творів мають свою специфіку, що відображається і в наборі та перекладі. Так, наприклад, математичні тексти більш регламентовані, ніж філософські або історичні. Знайомою широкому читацькому загалові є відсутність образних елементів у текстах із природничих наук (виняток – назви рослин та тварин, хімічних елементів), проте у творах гуманітарного профілю у певних випадках можуть виникати образи публіцистичного й навіть художнього стилю.

Іноді такі образи стають наслідками **комп'ютерного** оброблення фахових текстів. Варто ще раз наголосити на важливості редагування наукового твору, однак не можна й не звертати увагу на ті мовні цікавинки та курйози, що можуть виявитися поетичними знахідками.

Комп'ютер – незамінний помічник людини у роботі з твором, як художнім, так і науковим. Ідеться передусім про текстові процесори, електронні перекладачі, словники. Текстові редактори – Microsoft Word і Open Office – призначені для перегляду, створення, редагування текстових документів. Щодо третьої функції: всі користувачі помічали, як Word, уподібнюючись викладачеві-філологу, підкреслює слова з помилками або невідомі йому лексеми червоною хвилястою лінією². Тоді вже користувач вирішує, чи залишити слово у первісному написанні (це може бути діалектизм – «чічка», тобто «квітка»; зовсім новий науковий термін, який іще не внесено в тезаурус, – наприклад, «формозміст», «наративістика»; маловживана географічна назва і навіть більш чи менш рідкісне прізвище користувача – наприклад, Андрусак, Жлуктенко, Радущинська, Черноіваненко), або виправити³.

Тому комп'ютери можна розглядати не як замітники літератора або науковця, а як допоміжні засоби творення. Образно говорить Галина Тарасюк: *«свій комп'ютер люблю, як живу істоту, терплячу, прихильну до мене»*⁴.

Варто звернути увагу і на такий аспект, як «співтворчість» сучасного комп'ютера з користувачем, який оперує словами, часто незрозумілими електронній машині. Тоді спрацьовує функція «автозаміна» – розірвання на складники або самостійне виправлення програмою Microsoft Word слів, відсутніх у тезаурусі комп'ютера. Діалектизми, вузькоспеціальні терміни, маловідомі імена, слова-поетизми, архаїзми або авторські неологізми піддаються такому обробленню найчастіше, створюючи науковцям зайві проблеми, а поетам – нові образи.

2 Булаховський К.А. Цікаве мовознавство. Львів: Апірії, 2019. С. 120.

3 Науменко Н.В. Зазнач. вид. С. 166.

4 Письменництво – важкий хрест чи лавровий вінець?: анкета / упоряд. В. Бондар. Київ: Ярославів Вал, 2010. С. 164.

Цілком вірогідно, що прийом дискретності слова – розірвання його на складники міг би лягти в основу наведеної нижче мініатюри Т. Мельничука:

у лузі
листок зустрівся
з листком
підійшла з авто –
матом людина
листок
руки розкинув⁵,

де ефект несподіванки створюється завдяки троїстому прочитанню розбитого на дві лексеми слова «авто – матом»: «авто», яке давить листя, «мат» як слова-руйнівники, власне «автомат» як знаряддя вбивства⁶.

Досвід «співтворчості» авторки цього розділу з комп'ютером упродовж 2010-2026 років засвідчує: слово «*віршописання*», узятє з епістолярію І. Франка, редактор Microsoft Word 97-2003 розриває на «*вірш* *описання*», перетворюючи застарілий український синонім терміна «*версифікація*» на видове означення вірша за типом мовлення (*опис*).

Ужитий у багатьох літературних творах архаїчний аналог ділового документа – «*бумага*» – у комп'ютерному наборі трансформується в «*бум ага*». Так, набираючи одну з реплік Герасима Калитки у п'єсі «Сто тисяч» Івана Карпенка-Карого, користувач може отримати: «**Бум ага!** Обманив!..» І відтак «бум» стане синонімом різкого підвищення попиту на певну річ (у даному разі на фальшиві гроші), а «ага» відіграє роль вигуку, що ним, зокрема, супроводжується й викриття афери.

Свою «пропозицію покращення» комп'ютер здатен внести й у насичений архаїзмами та русизмами монолог Мартина Борулі з останньої дії комедії Карпенка-Карого:

Потухне послідня іскра від бумаг, потухне моє життя... умру на ваших очах, побачите! Право на дворянство... Грамота... герб! І це все спалить?.. (Читає крізь сльози.) Отношение Дворянского депутатского собрания от 16 февраля 1858 года за №1541 о признании рода Борулі в дворянстве. (Говоре.) Було ж виходить, за що признать... Атестат прапрапрадіда. Підписав сам суперетендент Савостьян Подлевський... бумага синя... як лубок... старинна бумага! (Чита.) Отношение Казенной Палаты о несостоянии рода Борулі в подушнім окладі... (Говоре.) Скрізь Боруля, а там десь Беруля! Ох!..

⁵ Мельничук Т. Князь роси. Київ: Молодь, 1990. С. 124.

⁶ Науменко Н.В. Серпантинні дороги поезії: природа та тенденції розвитку українського верлібру: монографія. Київ: Видавництво «Сталь», 2010. С. 41.

Копія свідельства дванадцяти дворян, що весь рід Боруль завше вів род життя, свойственний дворянам... Особливо я! Герб!.. герб!.. Червоне поле, а по червоному полю хрест голубий, знамена зверху і внизу дві пушки...⁷

Хвилястими лініями в наведеній цитаті підкреслено слова, відсутні в тезаурусі редактора Microsoft Word (версія Windows 2007). Приміром, до слів «отношеніє», «суперетендент» та інших русизмів машина аналогів не має, тоді як до слова «чита» – скороченої форми дієслова «читає» – пропонуються варіанти «чиста», «читка», «жита», «кита» та «лита». Із цих п'яти слів увагу привертає прикметник «чиста», адже надалі у п'єсі мовиться про духовне «очищення» головного героя після знищення дворянських паперів. Не менш цікавим є іменник «жита», що, на думку авторки цієї статті, символізує простоту селянського життя.

Метафоричний концепт натхнення творчої праці – «**Кастальське** джерело» в інтерпретації комп'ютера неминуче стає «*Кастильським*», перенесеним із Еллади до Іспанії. Версія редактора Microsoft Word для Windows 11 пропонує ще ширший набір заміників: «Сантальське», «Капральське», «Тагальське» і навіть «Старательське». Такої ж метаморфози може зазнати й утопічна країна Касталія із роману Германа Гессе «Гра в бісер».

Авторський неологізм А. Ткаченка «**стилетвірний**»⁸ програма Microsoft Word сприймає як помилково написані разом слова «стилет вірний», критика Юрія **Шевельова** повсякчас перейменовує в *Тевельова*, письменника Дж. Р. Р. **Толкіна** – у *Йолкіна*... На рідкісну дієслівну форму «листувати» (гортати книжку), вжиту на початку вірша В. Лесича «До трактату про поезію», комп'ютер «пропонує» два варіанти заміни – «лист кувати» або «листу вати».

Проте і з цих помилок креативний літератор може видобути для себе певні мовні або образні знахідки. Наприклад, згадана вище словосполучка «лист кувати» приваблює несподіваним романтизмом і може спонукати письменника розвинути на цій основі нову сюжетну лінію перетворення металу на живу істоту – згадаймо, наприклад, славнозвісну залізну троянду зі «Шляху армій» Ю. Яновського⁹.

По-своєму сприймає електронний помічник і лексико-синтаксичні неологізми, слова-ідіоми та слова-речення, котрі являють собою найвищий

⁷ Карпенко-Карий І.К. Мартин Боруля. С. 9. URL: <https://www.ukrlib.com.ua/books/printit.php?tid=1009> (дата звернення 07.11.2023)

⁸ Ткаченко А.О. Мистецтво слова: вступ до літературознавства: підручник для гуманітаріїв. Київ: ВПЦ «Київський університет», 2003. С. 419.

⁹ Науменко Н.В. Мистецька синестезія в оформленні сучасних поетичних збірок. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені В. Гнатюка. Серія: Літературознавство: зб. наук. праць*. Тернопіль: ТНПУ, 2015. Вип. 42. С. 146–147.

рівень концентрації образного значення в лексемі. Вони притаманні поезіям будь-якої стильової парадигми, особливо ХХ – початку ХХІ століть: *порозкапували* душі в кав'ярнях; *оаз-волоски, очезпідбровлено, дніпрокручі, русодівчина, сіроморе* (М. Семенко); *мінускосмічний, плюскосмос, мінусволицатку* (А. Чужий); *хмародряпство* (М. Гаско). Часто такі слова утворюються в результаті візуальних експериментів: *схаамузити, унуртувати, з'явовир-кривов'яз* (А. Мойсієнко).

Наприклад, для першого з прикметників-неологізмів, наведених вище, наявно три варіанти автозаміни: *порозказували, порозкачували та порозкопували*, які, своєю чергою, теж можуть стосуватися і душ, і кав'ярень, надаючи їм нових образних прирощень.

Чималий «внесок» у розвиток образності слова та словосполучки можуть зробити й комп'ютерні **перекладачі**. Програмне забезпечення перших поколінь – «Рута», «Плай» – виконувало значну роботу з перекладу фахових текстів на українську та з української мови, полегшуючи працю науковця.

Проте в цієї медалі був і зворотній бік – нерозуміння машиною зв'язків між словами (**Папа Римський – Тато Римський**), відмінностей власного та прозивного поняття (напр., **Підлога Маккартні замість Пол Маккартні**), омографії (**пекельні борошна – замість пекельні муки**), можливої зміни роду іменника при перекладі (**«Картопля – важлива овочева культура. Його (що?) вирощують на всіх континентах...»**) тощо. Як писав у своєму есе «Що читати?» Іван Андрусяк: *«Якось здуру тим «Плаєм» пройшовся, потім довго реготав: письменника Роже де Костера «переплаїло» на Пику де Багаття!...»*¹⁰.

У новітній Google-перекладач закладено значно більшу кількість функцій, і він набагато точніший у плані ідіом і сталих висловів, однак усе-таки варто пам'ятати про головне:

*Хоч яким би великим за обсягом був оброблений текст, слід **іще декілька разів перевірити правильність його електронного перекладу**. Зокрема це стосується розглянутих видів лексики – синонімів, омонімів та паронімів, неточний переклад яких спричинюється до курйозних ситуацій. Іншими словами, **при перевірці тексту треба мати на увазі контекст**. Слід пам'ятати про розбіжності **й у відмінкових закінченнях, і у формах числа та роду, і у синтаксичному порядку слів**. А загалом аналіз перекладеного комп'ютером тексту ще раз свідчить про те, що машина людину не замінить!*¹¹

¹⁰ Андрусяк І. Дуби і леви: статті та есеї. Київ: Грані-Т, 2011. С. 122.

¹¹ Науменко Н.В. Принципи «співтворчості» науковця та комп'ютера в сучасну добу. *The 14th International scientific and practical conference "International scientific innovations in human life" (August 4-6, 2022)*. Cognum Publishing House, Manchester, United Kingdom. 2022. P. 255.

У реаліях російсько-української війни величезної популярності зажила лексема «бавовна», образність якої зумовлено неточним перекладом іменника «хлопок» (у значенні «вибух»)¹². Невдовзі після першого удару українських ракет по Новофедорівці у Криму (9 серпня 2022 року) в соцмережі Інстаграм з'явився вірш на цю тему, така собі новітня коломийка:

*Є фанати кашеміру,
Хтось купує вовну,
Іншим шовк давай, приміром,
Я ж люблю бавовну...*

*В Франції поля лаванди,
Десть волошок повно,
Он в садах цвітуть троянди...
Ну а десть – бавовна.*

*Та романтику облишу,
Буду послідовна:
Я люблю, коли в нас – тиша,
А в Криму – бавовна!*

*Кожна окупантів втрата
Вже для нас коштовна.
Час настав щирам тікати,
Знов і знов бавовна...*

*Вірш цей Гугл перекладає
Чітко і змістовно.
Хтось в росії запитає:
А при чем «бавовна»?*

*Скоро наша перемога,
Вірю безумовно!
ЗСУ, заради Бога!
Дайте ще бавовни!¹³*

Це, своєю чергою, послужило основою для творення нових концептів, серед яких – форма множини від зазначеного іменника, який доти уживався

¹² Приходить ночами до окупантів: в Україні з'явився персонаж «Бавовнятко». URL: <https://apostrophe.ua/ua/news/society/2022-08-28/prihodit-po-nocham-k-okkupantam-v-ukraine-rouyavilsya-personaj-bavovnyatko/277910> (дата звернення 07.11.2023)

¹³ Олефір Ю. Бавовна. URL: <https://www.instagram.com/p/ChWibV1KXnx/> (дата звернення 05.11.2025).

лише в однині (відбулися *бавовни*, багато *бавовен*, без *бавовен* день не повен); дієслово «бавовнити» (тобто *бомбити*, *обстрілювати*) та казкова істота Бавовнятко, що про її пригоди існує вже чимало художніх творів і коміксів.

Іще одне авторське спостереження-засторога. Інколи користувач може набрати недоречне в даному контексті слово, але комп'ютер не підкреслить його – з тієї причини, що воно теж існує в мові. І виходять такі курйозні вислови: «*шкода* гри на бандурі», «ассирійський *цап*», «висока *кориця* сіна», «своя *нога* не тягне», «їм цього виявилось *сало*». Студенти Національного університету харчових технологій запропонували такий текст листа, що його (умовно) міг би надіслати групі через Telegram або електронну пошту її культорг, готуючись до Дня першокурсника:

«Збираємося на репетицію у череду. Учасники рок-нурту «Фаховий перехід», не забудьте про готи. До зустрічі запрошені відомі понти, для яких ми приготували наші фірмові вареники з миром. Усе має відбутися на найвищому півні!».

Такі помилки можна назвати напівтерміном «Клавіні жарти» (від сленгового «клава», тобто «клавіатура»). Прикладів таких можна навести безліч. Уся загадка – в літерах, які на клавіатурі розташовано по сусідству (*череда* – *середа*, *нурт* – *гурт*, *фазовий* – *фаховий*, *ноти* – *готи*, *понти* – *поети*, *сир* – *мир*, *півень* – *рівень*; *нога* – *ноша*, *цап* – *цар*, *кориця* – *копиця*, *школа* – *шкода*, *сало* – *мало* тощо). Отже, ще одне «живе» редагування тексту не стане зайвим¹⁴.

Як висновок можна зауважити: розмаїття в доборі об'єктів наукового дослідження та засобів теоретичного викладу його результатів можна тлумачити як одну з ознак нинішнього «креативогенного» суспільства (за визначенням італійського соціолога С. Арієті): *доступ до засобів культури, різноманітність культурних груп і течій, прагнення не просто існувати, а досягти визначених цілей; вільний доступ до освіти; відсутність привілеїв для одних груп і упередженого ставлення до інших; інтелектуальна толерантність, взаємодія і співробітництво творчих особистостей, система нагород і заохочень*¹⁵.

На тлі цього розвиток комп'ютерних технологій, зокрема програмного забезпечення Microsoft Office, не лише зумовлює становлення індивідуального стилю кожного окремого науковця, а й сприяє еволюції естетичного відчуття, що, за дотримання належного такту та почуття міри, також відіграє вагомий роль у якості майбутнього твору – як наукового, так і художнього.

¹⁴ Науменко Н.В. Інтерактивне спілкування у професійній діяльності: підручник. С. 167–168.

¹⁵ Arieti, S. Creativity. 3rd edition. New York: Routledge, 1997. P. 305.

2. Буття літератури в мережі Інтернет: перспективи та виклики

Можна сказати: комп'ютер – імажиніст¹⁶. Зокрема, в тому значенні цього слова, якого йому надавав Остап Вишня: «і ми мажемо», тобто робимо хибні кроки. Аналогом інтуїції, яка спонукає декотрих поетів поєднувати в одне ціле абсолютно неспіввідносні поняття, у комп'ютера є функція «перекладач»; функція «автозаміна» суголосна зі свідомим пошуком людиною внутрішньої форми слова через його розбір на складники.

Однією з найхарактерніших рис початку XXI століття є домінантна роль, яку інформаційні технології, зокрема Інтернет, відіграють у всіх сферах життя суспільства. Якщо у перші два десятиліття це стосувалось здебільшого молодших поколінь, то всесвітня пандемія Covid-19, а нині й повномасштабна російська воєнна агресія 2022–2026 років залучила значно більшу частину українців до числа активних користувачів Інтернету, адже саме він уможлилював як спілкування, так і виконання службових обов'язків для тих, хто перебував у режимі самоізоляції, у статусі внутрішньо переміщених осіб або за кордоном.

Однак не варто забувати також про таку функцію всесвітньої мережі, як забезпечення дозвілля користувачів, зокрема через надання доступу до різноманітного розважального контенту, в тому числі творів світової літератури. Проте необхідно також пам'ятати про те, що, окрім функції збереження літературних творів, Інтернет вже давно виконує і іншу – функцію середовища їх створення та існування.

Саме на позначення цього явища вітчизняні теоретики майже однотайно вживають поняття «мережева література», а за кордоном побутують терміни «електронна література» (Н. Кетрін Хейлс), «цифрове розповідання» (Б. Александер), «гіпертекстова література» (Е. Белл).

Інтертекстуальними мотивами позначено літературні конкурси та змагання в мережі Інтернет, під час яких поетові дається завдання написати вірша на конкретну тему. Зокрема, у 2010 році під егідою журналу «Дніпро» відбувся конкурс, однією з підтем якого були «вірші про уподобання та хобі», зокрема й кулінарію, а найкращі з них того ж року опубліковано у збірнику поезій «На вістрі курсора». Синтез медитативно-розважливого темпоритму з анакреонтичною образністю характерний, наприклад, для вірша одного з переможців конкурсу – В'ячеслава Міхеева з Хмельниччини:

*П'яніє дух. Вливається повільно
В округлі форми рубінових пишилот*

¹⁶ Семенюк Г.Ф., Гуляк А.Б., Науменко Н.В. Літературна майстерність письменника. Київ: Видавництво «Сталь», 2015. С. 18.

*Під шепіт щойно зрошеного листа
Із подихом зеленотравих нот.*

*А там, за вечір, попід дощ червневий
Пірне з букетом щастя і троянд
У загадкову гавань – в саме серце,
До ніг іще небачених Принад.*

Актуальним завданням є популяризація в Інтернеті зорової поезії, передусім акровіршування. На українських літературних сайтах часто можна побачити знакові взірці цього гатунку віршування (маріологічні поезії Івана Величковського, загадки Л. Глібова, ліричні твори В. Самійленка, А. Казки та інших авторів). Водночас сучасну поезію репрезентовано невеликою кількістю імен (Д. Білоус, В. Довжик, О. Довгоп'ят, П. Розвозчик, Оксана Сенатович, Т. Лисенко, Наталія Чорпіта), чий акровірші виходили також друком.

Водночас неможливо не спостерегти таку позитивну тенденцію. Доволі часто на Інтернет-форумах люди різного віку та статусу подають «запити» своїм співрозмовникам або обмінюються авторськими акровіршами на низку символічних слів: здебільшого це – Шевченко, Україна, Діти, Район, Іменник, Калина, Край, Школа, Рослина, Добро, Краса, Зима, Сніг, Небо, Зошит (та інше шкільне приладдя) і т.д. Це значною мірою стимулює користувачів Мережі до створення власних зразків цього жанру, і притому доволі майстерних:

*Квітує білим і червоним квітом,
Все вгору-вгору пнеться ціле літо.
А потім диво – де були квітки,
Стебло народжує стручки.
Отам, у зеленавих колисках,
Лежить малеча в пелюшках.
Яка ж вона смачна у пиріжках!*

Як уже згадувалося, комп'ютер став повноцінним складником у творчій лабораторії сучасного письменника. І виконує він функції не лише пристрою для набору й форматування тексту, макетування та ілюстрування готової книги, а й додаткового чинника власне творчості. Чимало говорилося й писалося про створення та удосконалення штучного інтелекту, здатність електронно-обчислювальної машини створювати прозові або віршові тексти.

До послуг молодого прозаїка, у тому числі автора детективів, – численні сайти та блоги з порадами для компоновання твору, програмне

забезпечення типу «Fabula», «Celt», інструменти штучного інтелекту¹⁷. Зокрема, користувачка nicolee.099 на молодіжному веб-сайті «Wattpad.com» подає таку інструкцію щодо фабули майбутнього детектива:

З чого почати писати?

Можете почати писати детектив з будь-якого початку, слова чи події. Особисто для мене, то це індивідуально. Коли я писала детектив, то починала з пори року, а потім вже саму зав'язку. Але з самого початку я не планувала писати ту книгу, але якось з укр. мови нам задали написати пролог до детективу, і все якось закрутилось-завертілось, і ось у мене з'явилася ще одна книга у профілі на Wattpad. Тому ніколи не знаєш, коли у тебе з'явиться геніальна ідея щодо книги. Головне – не забувати писати до неї нові глави. Якщо ваша книга тільки опублікована, то спробуйте кожен день публікувати хоча б по одній чи по дві глави, адже так ви піднімете актив, але не одразу. Чим більше глав, тим більше буде зірочок від одного читача.

<...> Як запам'ятати всіх героїв?

Якщо усіх героїв, нових чи ні, запам'ятати ну дуже складно, то з цим вам... допоможе Fabula. Це така універсальна програма для письменників. Там ти зможеш додати герою біографію, передісторію, опис зовнішності та саме фото по бажанню, його роль у книзі та союзників / родичів за сюжетом. Там же ти зможеш писати розділи для книг¹⁸.

Прикладом твору лаконічного, у якому, одначе, оприявлено усі ознаки детективного жанру, включно з інтригуючою назвою, є адміністроване на сайті «naurok.com» оповідання Марини Забіяки «В усьому винна квітка»¹⁹ (режим доступу: <https://naurok.com.ua/tekst-detektiv-v-usomu-vinna-kvitka-304283.html>).

Для початківців, що бажають спробувати свої сили в Інтернет-поезії, нещодавно в американському кіберпросторі з'явилася програма «Verse by verse» («Рима за римою»), яка пропонує користувачеві свої послуги у написанні поезій у стилі класиків – Емілі Дікінсон, Волта Вітмена, Роберта Фроста, Пола Лоренса Данбера та інших.

Авторка цієї праці нещодавно провела такий експеримент із цією програмою відповідно до закладеного алгоритму. Насамперед потрібно

¹⁷ Галіна М.В., Науменко Н.В., Особливості становлення індивідуального стилю прозаїка. Universum. Студентський науковий журнал. Лютий 2026. №29. С. 212. DOI: <https://doi.org/10.36074/universum.29.2026>

¹⁸ Допомога письменникам. URL: <https://www.wattpad.com/> (дата звернення 30.01.2026)

¹⁹ Забіяка М. В усьому винна квітка. URL: <https://naurok.com.ua/tekst-detektiv-v-usomu-vinna-kvitka-304283.html> (дата звернення 20.07.2026)

було обрати «трьох Муз», або найулюбленіших поетів із поданого на сайті списку; наступний етап – вибір форми (тверда, звичайна строфічна або верлібр), кількості складів у рядку, порядку римування. Обравши за «трьох муз» Емілі Дікінсон, Р. Фроста і Емму Лазарус, авторка розділу набирає перший вірш, наприклад: *My love is like a tiny blossom*. Інші рядки підказують їй «музи» одна за одною (Дікінсон-Фрост-Лазарус), унаслідок чого виходить такий катрен:

*My love is like a tiny blossom,
Rose and thought of her last heavy bear.
Last night she passed behind this soft school,
With the light hour beside thy prayer.*

Іншими словами, розробники програми «навчили» штучний інтелект розпізнавати манеру письма зазначених поетів і пропонувати користувачеві віршові ряди, стилізовані «під Дікінсон», «під Фроста», «під Емерсона» і подібні. Водночас такого ґатунку вірші можна кваліфікувати як експериментальні або гумористичні, адже вони вельми схожі на центони – твори, скомпоновані із рядків інших поезій, які можуть сприйматися як своєрідні інтелектуальні загадки.

За словами В. Рубана, поштовхом до написання вірша є конкретне враження, а для прозового твору – накопичення думок на певну тему, «від якої треба звільнитися, написавши про неї». Та більшість письменників, якщо не всі, найголовнішими «рушіями» творчості визнають *тишу, спокій і усамітнення*. Зауважмо, що кіберпростір великою мірою забезпечує формування цих трьох умов, – аби лиш не було перебоїв із електрикою та Інтернет-зв'язком.

На основі вивчення наукових праць українських і зарубіжних авторів методисти літературознавчої освіти Анастасія Кісельова і Мирослава Мамич сформулювали такі якості Інтернет-літератури:

Доступність для всіх. Цей аспект необхідно розглядати як з боку авторів, що більше не мають зацікавлювати видавництва у своєму комерційному потенціалі чи оплачувати друк з власних коштів, так і з боку читачів, які, як правило, мають безкоштовний доступ до контенту чи, у деяких випадках, можливість отримати його за, як правило, символічний внесок («донат»), адресатом якого є безпосередньо автор.

Взаємодія автора з читачем. У мережі зовсім по-іншому виглядає фігура автора й звичні відносини між автором і читачем. Так зменшується, а іноді й взагалі зникає статусна дистанція між автором і читачем, що неминуче позначається на них обох. Взаємодія між читачем і автором – одна з нових стратегій літературного сприйняття. Найлегше спостерігати взаємодію між

письменниками та читачами у соціальних мережах, наприклад Фейсбук або Інстаграм, що надає простір для коментарів і реакцій на прочитане. Зазначимо, що взаємодія відбувається не лише між письменником і читачем, а й між читачами. Результати обміну думками та коментарями можуть бути використані письменниками для розвитку ідей у майбутньому.

Присутність більш досвідчених письменників у мережевому середовищі позитивно впливає і на письменників-початківців. Пости, коментарі та спілкування допомагає молодому авторові зорієнтуватися у літературному середовищі. Що стосується досвідчених авторів, на додаток до безкоштовного просування своїх творів, вони також отримують зворотній зв'язок через коментарі від колег або від читачів. Фактично, можна навіть сказати, що взаємодія у мережі дещо нівелює традиційний поділ на авторів та читачів, адже кожен автор виступає читачем – наприклад, у дискусії в коментарях, а кожен читач має змогу висловити свої враження і запропонувати ті правки то тексту, які він вважає за потрібне.

Зв'язок змісту і середовища. Інтернет дає комфортні умови для розквіту раніше маргінальних жанрів і типів літературної творчості. Однак навіть звичний на перший погляд літературний твір, якщо його створено для мережі, має визначну ознаку, що відрізняє його від інших – наявність внутрішніх зв'язків та посилань. Інтернет-література пов'язана зі світом, але іноді цей зв'язок може бути небезпечним, адже він є ключовим для розуміння змісту прочитаного²⁰.

Тільки заглиблюючись у пізнання життя та творчості митця, можна пізнати й розширити наші уявлення про його майстерність. Двері до майстерні літератора відчиняються не відразу. Потрібні, як кажуть користувачі комп'ютерів, особливі логін і пароль – бажання розділити з письменником турботи й радощі творення.

Літературний текст стає літературним твором лише після того, як його сприймає й оцінює перший читач. Життя літературного твору проходить винятково на ґрунті гармонії автора та реципієнта, яка виникає тоді, коли твір *прочитали, зрозуміли, оцінили*. Твір прочитано – це означає, що після опублікування його помічено. Цьому сприяють уміння, удача, праця, а нині – й реклама, зокрема в кіберпросторі.

3. Інтернет-простір як майданчик для терапії художнім словом

Творчість традиційно пов'язують із психологічними станами людини. Здебільшого творча діяльність сприяє покращенню самопочуття людей,

²⁰ Кісельова А.А., Мамич М.В. Мережева література як унікальне середовище для взаємодії. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологія*. 2023. №62, т. 2. С. 73. DOI: <https://doi.org/10.32841/2409-1154.2023.62.2.17>

особистій задоволеності та відчуттю особистого звершення. Психологи визнають мистецтво та творчість як засіб заохочення особистого самовираження, наприклад, через арт-терапію чи письменницьку творчість, які дозволяють самовиражатися, звільнятися від негативних емоцій, страхів, набувати навичок розв'язання проблем у складних і невизначених ситуаціях на шляху до досягнення повноцінного життя, формувати нові погляди і знаходити нестандартні рішення щодо вирішення багатьох питань. І в цьому велику допомогу надає Інтернет – зокрема, численні літературні сайти, блоги, соціальні мережі.

Науково доведено, що в арт-терапії нервових захворювань успішно застосовується музика²¹, – вона здатна пробудити почуття, стимулювати активні рухи, зняти напругу, ослабити біль і зняти неприємний ефект гучних і різких звуків, що присутні в довкіллі²². Особливо це стосується творчості Стінга, інтерес до якої значно зріс завдяки відкритій солідарності співака з Україною. Хоча у наукових статтях ідеться здебільшого про позитивний вплив його музики, не менший лікувальний ефект мають і тексти, адже у поетичній терапії є прийом, коли про складні та болючі речі говорять через художні образи. Це дозволяє пацієнту подивитися на свою проблему наче збоку (дистанціюватися від травми).

Наприклад, у пісні «Fragile», якою зазвичай завершує свої концерти, Стінг пише про крихкість людського життя («Ніщо не виникає з насильства, і ніколи не могло... Народившись під нещасливою зіркою, ми забуваємо, наскільки ми крихкі»). Читання чи осмислення цих рядків під час горя чи гострого стресу допомагає легалізувати власну слабкість, прийняти вразливість та проплакати біль, отримуючи емоційне полегшення²³.

Одним із доказів позитивного терапевтичного впливу поетичного слова у сучасній українській літературі став жартівливий вірш Анатолія Бортняка зі збірки «Поезія внатрус» (1982), у якому відтворено філософський, «неокласичний» склад лірики Дмитра Павличка:

*Для чого ліки? Лікарі навіщо?
Вони на мене наганяють жах.
Якщо ковтати, то цілючі вірші,
Розкладені на білих стелажках.*

²¹ Rebecchini, L. Music, Mental Health and Economy. *Brain, Behavior and Immunity – Health*. 2021. Issue 18. P. 100374. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.bbih.2021.100374>

²² Landis-Shack, N., Heinz, A.J., Bonn-Miller M.O. Music Therapy for Posttraumatic Stress in Adults: A Theoretical Review. *Psychomusicology*. 2017. Vol. 27, issue 4. P. 335. DOI: <https://doi.org/10.1037/pmu0000192>

²³ Sting Shares the Evolution of His Lyrics. URL: <https://www.today.com/popculture/sting-shares-evolution-his-lyrics-wbna21540414> (access date 15.07.2026).

Майбутнє – поетичній медицині!

А інше все перейде в їдь і тлю.

Тож написи дбайливо по латині

Над стосиками збірок пороблю:

«Від грипу», «Від чуми», «Від діабету»,

«Настоянка з пейзажної трави».

«В пігулках тонізуючі сонети».

«Верлібри в порошках – від голови».

Всі хворі будуть рватись, як у Мекку,

Сюди, де я не в снах, а наяву,

Любовно так свою бібліотеку

Ліричною аптекою зову²⁴.

«Терапевтична» сила поезії, на якій доброзичливо акцентує А. Бортняк, відома здавна. В Італії книги віршів певний час продавалися з «рецептами», у яких жартівливо рекламувалися властивості, дозування та протипоказання поетичних ліків. Наприклад, *«сонет із гарантією лікує бронхіт: перші дві строфи ковтати вранці натщесерце, а дві останні терцини – на сон грядущий, причому під суворим медичним контролем і запиваючи склянкою коньяку»²⁵*. Отож естетичною метою пародії Бортняка, з нашої точки зору, є актуалізація теми «поезія як ліки», відкритої до подальшої творчої інтерпретації.

Василь Барка справедливо зауважував: «Поезія становить собою один із найцінніших дарів Духа людини, щоб утішити її в клопотах, понурості і в темноті матеріального існування».

У наших реаліях національно-визвольної війни актуалізується тема «поезія як ліки», «поезія як антистрес», відкрита до подальшої творчої інтерпретації. Як читання поезії, так і індивідуальне віршування можуть стати дієвими засобами арт-терапії для корегування хворобливих станів (і фізичних, і ментальних), викликаних воєнними діями та подіями. Адже, за свідченнями фахівців із психолінгвістики, яскраві метафори відкривають почуття, які не вдається пояснити та передати словами²⁶.

Поезія не тільки описує важкі досвіди й почуття людей, але й допомагає пережити й опанувати їх. З точки зору сучасної культурології, декламування ритмічних текстів давно є частиною медитативних і сакральних практик:

²⁴ Бортняк А. Поезія внаутр. Київ: Рад. письменник, 1982. С. 21.

²⁵ Ніколенко В. Письменник пописує... есеїзована енциклопедія неповторності. Дніпропетровськ: Ліра Ltd., 2007. С. 17

²⁶ Поезія як терапія: чому варто читати вірші. URL: https://zazbruchem.te.ua/news/poeziia-iak-terapiia-chomu-varto-chytaty-virshi_337337.html (дата звернення 15.07.2026)

подібно до індуїстських мантр або християнських молитов, вірші будь-якого жанру здатні впливати на наше самопочуття, заспокоювати та відволікати від негативу. Не випадково молодь, яка змушена під час повітряних тривог перебувати в укритті, гуртується для читання віршів уголос або хорового співу.

Особистий досвід читача або поета сполучається з універсальними архетипами, що й робить поезію потужною формою самопізнання та розпізнавання своїх внутрішніх станів через мову символів та образів.

Часто в наших реаліях постає запитання (інколи риторичне): чи можна писати вірші на будь-яку іншу тему, крім воєнної? Звісно, одні учасники бойових дій мають можливість висловити емоції, пов'язані з виконанням завдань, успішними наступами, втратами друзів тощо, а інші воліють зайвий раз про це не говорити, оскільки їм важко переживати свій негативний досвід.

З другого боку, коли у добу війни виникає потяг писати «про квіти», то навряд варто його притлумлювати, адже лірична поезія здатна стати способом вийти з режиму дистресу: за допомогою віршів можна допомогти мозкові переключитися з імпульсів, які забезпечують пильність та настороженість, на імпульси, залучені до виконання вищих інтелектуальних функцій.

Так, 10 квітня 2025 року у стінах Київського національного університету імені Тараса Шевченка відбулася презентація літературно-художнього видання «...Тому, що ти – поет: антологія віршів українських поетів-науковців», контент якої засвідчив вищезазначену тезу. Є в цьому виданні й вірші про війну, яка триває з 2014 року і яку дехто справедливо називає «національно-визвольною»²⁷. І якщо співавтори антології, знані філологи Олександр Хоменко та Олексій Сінченко, саме в ті дні, коли книга готувалася до виходу у світ, боронили нашу незалежність зі зброєю в руках, науковці тилу (Ірина Зелененька, Віктор Крупка, Оксана Куценко, Тетяна Нечай, Олена О'Лір та інші, зокрема й авторка цього розділу) вливали свої найсильніші емоції – співчуття до загиблих, ненависті до ворогів, побажання Божої охорони воїнам-захисникам – у віршовані рядки. Але й у цих, у буквальному значенні слова кров'ю писаних рядках відчувається переможна хода Любові до Слова, як і перекладається філологія:

²⁷ Гуменюк Б. Національно-визвольна війна України проти РФ та її вплив на регіональні та глобальні процеси. Науковий часопис УДУ імені Михайла Драгоманова. Серія 22. Політичні науки та методики викладання соціально-політичних дисциплін, 2022. Т. 22, вип. 31. С. 42. <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series22.2022.31.05>

*Це сирени не ті,
Що колись Одиссея чекали.
Воском вуха від них не заліпиш, як стогнуть вони.
Сам до щогли прив'язаний, будеш чекати металу,
Вибухової хвилі диявольської глибини...
...Як тривоги відбій –
Перестануть волати сирени,
Чути дзвони соборні
І плин вертикальний Дніпра... (Ігор Павлюк, «Сирени і дзвони»²⁸).*

Але й для «мирної» тематики та образності, для любовних історій і лінгвістичних ігор та загадок знайшлося місце на сторінках антології. Варто навести лише декілька цитат:

*Колише вітер ніжно сон-траву,
Колише не минає, хоч минуло:
Ворушить бадиліночку живу,
Зворушує і душу вкрай нечулу.
У рай їй промальовує шляхи,
Як натяки, немов «черти і різи».
Туди не має доступу лихий,
А спомин там вподібнюється бризу... (Надія Гаврилюк²⁹)*

*– Пане Тюльпане,
Вам банно?
Довкола ж Вас, пане,
Тюльпанно!
– Тюльпанно довкола,
Тюльпанно,
Та нікому мовити:
«Панно»... (Богдан Мельничук³⁰)*

*...Тут хронос пахне хроном,
Підземний юний дід.
А там горішнім громом
Кашитани б'ють з орбіт... (Анатолій Ткаченко³¹)*

²⁸ «...Тому, що ти – поет»: Антологія лірики українських поетів-учених / упоряд. Юрій Ковалів. Київ: Креативна агенція «Артіль», 2024. С. 366–367.

²⁹ Там само. С. 137.

³⁰ Там само. С. 299–300.

³¹ Там само. С. 533.

*Напевно, знали предковічні ті дуби,
Що крізь віки нестимуть дар для нас безцінний:
Стократ дорожчий, ніж скарги Алі-Баби, –
Немов віднайдений рукопис старовинний.*

*У першому – рубін чудес і ворожби,
Черлений дзвін Мускат, цілитель душ нетлінний,
У другім – щирий лік від суму та журби,
Мадера – мандрівець, чудовий сон буриштинний... (Наталія Науменко³²)*

«Не шкодує часу на читання, адже його на добрі справи обернеш і тим життя вічне здобудеш». Цей вислів Кирила Турівського лишається актуальним і сьогодні, у добу бурхливого розвитку інформаційних технологій та штучного інтелекту, коли електронна книга посилено конкурує з паперовою, але, на щастя, все-таки не здатна її витіснити (попри численні тонкощі на кшталт закладеного в програму звуку перегортання сторінок). Слова преподобного Кирила спонукають учених як до активної наукової роботи, так і до творення витонченої поезії.

Виступаючи в органічному зв'язку, ці два види духовної діяльності мають на меті навчити сучасного реципієнта наукових знань не лише ґрунтовно читати уже опублікований твір і давати йому належну оцінку, а й створювати нові, відкриті до інтерпретацій тексти. Особливо ж це важливо тому, що літературні твори стали невід'ємною частиною українського Інтернет-простору: опубліковані на профільних вебсайтах, озвучені на відеохостингу YouTube, вони сприяють виникненню та розвитку контактів між людьми, тим самим справляючи притаманний їм вплив, у тому числі терапевтичний, на користувачів Усесвітньої павутини.

ВИСНОВКИ

Аналіз екзистенційних вимірів літературної творчості в добу інформаційних технологій дає підстави для таких узагальнень:

Комп'ютерні технології за останні роки набули неабиякого поширення як додатковий засіб «співтворчості» з філологом – науковцем або літератором. Сучасне програмне забезпечення (текстові редактори, системи автозаміни) виступає не лише технічним інструментом, а й специфічним «співавтором», який через мовні курйози та помилки здатен генерувати нові поетичні образи та змістові припущення.

У кіберпросторі сьогодні відбувається не просто активна, а стрімка трансформація мовних концептів. Процеси комп'ютерного перекладу та

³² Там само. С. 316.

мережевої комунікації зумовлюють появу нових культурних феноменів, яскравим прикладом чого є лексема «бавовна», яка в умовах війни перетворилася з технічної помилки перекладу на потужний національний символ.

Ключовим феноменом української культури з початку третього тисячоліття стало виникнення та поширення мережевої літератури. Інтернет став не просто сховищем текстів, а повноцінним середовищем їхнього генерування та існування («електронна література», «гіпертекстова література»), що модифікує взаємодію між автором і реципієнтом через інтерактивність та нові форми презентації.

Новітній «помічник» науковця – штучний інтелект – став експериментальним інструментом і для літератора. Причому функції його варіюються від технічного оформлювача рукопису до навчального посібника майбутнім письменникам. Зокрема, застосування різноманітних інструментів штучного інтелекту та спеціалізованих програм (на кшталт «Verse by verse» для віршувальників чи «Fabula» для новелістів або романістів) відкриває можливості для стилізації та структурування творів, проте вони залишаються допоміжними засобами, що не замінюють людську інтуїцію та талант.

Терапевтична місія слова, настільки важлива в цифрову епоху, актуалізувалася в умовах національно-визвольної війни України проти росії. Поезія та літературна творчість у мережевому просторі набувають особливого значення як засоби арт-терапії, допомагаючи долати стрес, легалізувати біль та формувати нові смисли через мову символів.

Отже, проходячи через Інтернет-простір та зазнаючи мовностилістичних трансформацій, художнє слово і надалі засвідчує постійний синтез науки та мистецтва. Сучасна «креативогенна» парадигма української культури сприяє еволюції естетичного відчуття науковця, де поєднання дослідницької діяльності з художньою творчістю (зокрема в антологіях поетів-учених) стає виявом високої інтелектуальної культури.

АНОТАЦІЯ

У розділі досліджено трансформації літературної творчості під впливом сучасних інформаційних технологій та віртуального середовища. Авторка розділу розпочинає з аналізу феномена «співтворчості» людини й комп'ютера, актуалізуючи власний досвід у цій сфері, що приводить до важливого висновку: специфіка комп'ютерного набору тексту, зокрема функція автозаміни та технічні помилки, стає джерелом нових поетичних знахідок. Окрему увагу приділено еволюції мережевої літератури та ролі штучного інтелекту як допоміжного інструменту в роботі сучасного

письменника. Передусім розглянуто процес виникнення нових концептів у кіберпросторі, зокрема трансформацію лексеми «бавовна» в контексті російсько-української війни. Окрім цього, висвітлено терапевтичний потенціал художнього слова як дієвого засобу арт-терапії та подолання психологічних травм у цифровому суспільстві. Важливе місце посідає аналіз синтезу наукового та художнього мислення на прикладі творчості сучасних поетів-учених. Відтак підсумовано, що цифрові технології, концептуальні у сучасному житті українців, покликані не замінити «живого» автора, а сприяти еволюції естетичного відчуття та створенню відкритих до інтерпретацій текстів.

Література

1. Андрусак І. Дуби і леви: статті та есеї. Київ: Грані-Т, 2011. 167 с.
2. Борзняк А. Поезія внагус. Київ: Рад. письменник, 1982. 64 с.
3. Булаховський К.А. Цікаве мовознавство. Львів: Апріорі, 2019. 200 с.
4. Галіна М.В., Науменко Н.В. Особливості становлення індивідуального стилю прозаїка. *Universum. Студентський науковий журнал*. Лютий 2026. №29. С. 206-214. DOI: <https://doi.org/10.36074/universum.29.2026>
5. Гуменюк Б. Національно-визвольна війна України проти рф та її вплив на регіональні та глобальні процеси. *Науковий часопис УДУ імені Михайла Драгоманова. Серія 22. Політичні науки та методики викладання соціально-політичних дисциплін*, 2022. Т. 22, вип. 31. С. 42–52. <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series22.2022.31.05>
6. Допомога письменникам. URL: <https://www.wattpad.com/> (дата звернення 30.01.2026)
7. Карпенко-Карий І.К. Мартин Боруля. URL: <https://www.ukrlib.com.ua/books/printit.php?tid=1009> (дата звернення 07.11.2025)
8. Кісельова А.А., Мамич М.В. Мережева література як унікальне середовище для взаємодії. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологія*. 2023. №62, т. 2. С. 72–75. DOI: <https://doi.org/10.32841/2409-1154.2023.62.2.17>
9. Мельничук Т. Князь роси. Київ: Молодь, 1990. 152 с.
10. Науменко Н.В. Інтерактивне спілкування у професійній діяльності: підручник. Київ: Видавництво «Сталь», 2022. 200 с.
11. Науменко Н.В. Мистецька синестезія в оформленні сучасних поетичних збірок. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені В. Гнатюка. Серія: Літературознавство: зб. наук. праць*. Тернопіль: ТНПУ, 2015. Вип. 42. С. 140–148.

12. Науменко Н.В. Принципи «співтворчості» науковця та комп'ютера в сучасну добу. *The 14th International scientific and practical conference "International scientific innovations in human life" (August 4–6, 2022)*. Cognum Publishing House, Manchester, United Kingdom. 2022. P. 249–258.

13. Науменко Н.В. Серпантинні дороги поезії: природа та тенденції розвитку українського верлібру: монографія. Київ: Видавництво «Сталь», 2010. 518 с.

14. Науменко Н.В. Сторінками видання «...Тому, що ти – поет: антологія віршів українських поетів-учених». *Вчені записки Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського. Серія: Філологія. Журналістика*. Т. 36 (75), №3, 2025. Ч. 2. С. 75–82. DOI: <https://doi.org/10.32782/2710-4656/2025.3.2/12>

15. Ніколенко В. Письменник пописує... есеїзована енциклопедія неповторності. Дніпропетровськ: Ліра Ltd., 2007. 384 с.

16. Олефір Ю. Бавовна. URL: <https://www.instagram.com/p/ChWibV1KXnx/> (дата звернення 05.11.2023)

17. Письменництво – важкий хрест чи лавровий вінець?: анкета / упоряд. В. Бондар. Київ: Ярославів Вал, 2010. 368 с.

18. Поезія як терапія: чому варто читати вірші. URL: https://zazbruchem.te.ua/news/poeziia-ia-k-terapiia-chomu-var-to-chyaty-virshi_337337.html (дата звернення 15.07.2026)

19. Приходить ночами до окупантів: в Україні з'явився персонаж «Бавовнятко». URL: <https://apostrophe.ua/ua/news/society/2022-08-28/prihodit-po-nocham-k-okkupantam-v-ukraine-poyavilsya-personaj-bavovnyatko/277910> (дата звернення 07.11.2023)

20. Семенюк Г.Ф., Гуляк А.Б., Науменко Н.В. Літературна майстерність письменника. Київ: Видавництво «Сталь», 2015. 405 с.

21. Ткаченко А.О. Мистецтво слова: вступ до літературознавства: підручник для гуманітаріїв. Київ: ВПЦ «Київський університет», 2003. 448 с.

22. «...Тому, що ти – поет»: Антологія лірики українських поетів-учених / упоряд. Юрій Ковалів. Київ: Креативна агенція «Артіль», 2024. 720 с.

23. Arieti, S. Creativity. 3rd edition. New York: Routledge, 1997. 318 p.

24. Landis-Shack, N., Heinz, A.J., Bonn-Miller M.O. Music Therapy for Posttraumatic Stress in Adults: F Theoretical Review. *Psychomusicology*. 2017;27(4):334–342. DOI: <https://doi.org/10.1037/pmu0000192>

25. Rebecchini, L. Music, Mental Health and Economy. *Brain, Behavior and Immunity – Health*. 2021. Issue 18. P. 100374. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.bbih.2021.100374>

26. Sting Shares the Evolution of His Lyrics. URL: <https://www.today.com/popculture/sting-shares-evolution-his-lyrics-wbna21540414> (access date 15.07.2026)

Information about the author:

Naumenko Nataliia,

Doctor of Philological Sciences, Professor,
Professor at the Department of Foreign Languages for Specific Purpose,
National University of Food Technologies
68 Volodymyrska Street, Kyiv Ukraine

ІНТЕГРАЦІЯ ЦИФРОВИХ МЕДІА У ВИКЛАДАННЯ КОРЕЙСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ: МУЛЬТИМОДАЛЬНИЙ ПІДХІД У ФІЛОЛОГІЧНІЙ ОСВІТІ

Пак Антоніна

DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-712-3-2-24>

ВСТУП

Цифрова трансформація освіти суттєво змінює підходи до організації навчального процесу, змісту професійної підготовки майбутніх учителів і способів взаємодії учасників освітнього середовища. Цифрові технології стали невід'ємною складовою освітнього процесу та істотно впливають на організацію навчання. Натомість вони формують нові моделі представлення інформації, сприяють розвитку інтерактивної взаємодії, забезпечують доступ до автентичних навчальних матеріалів і створюють умови для індивідуалізації освітнього процесу. За таких умов філологічна освіта поступово переходить від переважно текстоцентричного навчання до інтеграції різних способів подання змісту, що об'єднують вербальні, візуальні, аудіальні та цифрові компоненти навчальної діяльності^{1, 2}.

Відповідно до тенденцій розвитку педагогічної науки мультимодальний підхід дедалі частіше розглядається як одна з концептуальних засад мовної освіти, оскільки допомагає поєднати різні канали сприйняття інформації та забезпечити комплексний розвиток мовних, комунікативних, цифрових і соціокультурних компетентностей. Використання тексту, аудіо-, відеоматеріалів, інфографіки, інтерактивних платформ, електронних ресурсів та інших цифрових засобів створює більш наближене до реальних комунікативних ситуацій освітнє середовище, у якому студент

¹ Kress G. *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. London ; New York : Routledge, 2010. 212 p. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203970034>

² Mayer R. E. *Multimedia Learning*. 3rd ed. Cambridge : Cambridge University Press, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1017/9781316941355>

бере активну участь в інтерпретації, аналізі та створенні інформації, а не обмежується її споживанням^{3, 4}.

Зростання міжнародного інтересу до культури Республіки Корея, поширення корейського культурного продукту, активний розвиток цифрових платформ і збільшення кількості освітніх програм з вивчення корейської мови зумовлюють необхідність пошуку нових дидактичних рішень, здатних забезпечити ефективне поєднання мовної підготовки з формуванням глибокого розуміння соціокультурного контексту. У цьому випадку художня література, цифрові медіа та автентичні мультимедійні матеріали взаємодоповнюють одне одного, відкриваючи ширші можливості для інтерпретації мовних явищ, культурних кодів, національних традицій і моделей комунікативної поведінки^{5, 6}.

Інтеграція цифрових медіа у викладання корейської мови та літератури створює передумови для організації навчання на основі реальних комунікативних практик. Використання відеоматеріалів, подкастів, цифрових бібліотек, webtoon, інтерактивних платформ, мобільних застосунків і інструментів штучного інтелекту урізноманітнює освітній процес, підвищує мотивацію студентів, розвиває навички критичного аналізу інформації, формує здатність працювати з різними типами текстів і мультимедійного контенту. Разом із тим ефективність застосування цифрових ресурсів безпосередньо залежить від їх педагогічно обґрунтованої інтеграції у зміст професійної підготовки майбутніх учителів⁷.

Одним із ключових результатів такої інтеграції є формування міжкультурної компетентності, яка сьогодні розглядається як невід'ємна складова професійної підготовки вчителя іноземної мови. Ознайомлення з художніми текстами, культурними практиками, мовленнєвими моделями та медіапростором Республіки Корея сприяє розвитку здатності аналізувати культурні відмінності, інтерпретувати соціокультурні явища, будувати

³ The New London Group. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. Harvard Educational Review. 1996. Vol. 66, No. 1. P. 60–92. DOI: <https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u>.

⁴ Kessler M., Marino F. Digital multimodal composing in English language teaching. *ELT Journal*. 2023. Vol. 77, No. 3. P. 370–376. DOI: <https://doi.org/10.1093/elt/ccac047>.

⁵ Cho Y.-M. (Ed.). *Teaching Korean as a Foreign Language: Theories and Practices*. New York ; London : Routledge, 2020. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780429244384>.

⁶ Brown L., Park M. Y. Culture in language learning and teaching. In: Cho Y.-M. (Ed.). *Teaching Korean as a Foreign Language: Theories and Practices*. New York ; London : Routledge, 2020. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780429244384-5>.

⁷ Jeong K.-O. Integrating Technology into Language Teaching Practice in the Post-COVID-19 Pandemic Digital Age: From a Korean EFL Context. *RELC Journal*. 2023. DOI: <https://doi.org/10.1177/00336882231186431>.

конструктивний міжкультурний діалог і використовувати набуті знання у майбутній педагогічній діяльності⁸.

Метою цього розділу є теоретичне обґрунтування та систематизація можливостей інтеграції цифрових медіа у викладання корейської мови та літератури на основі мультимодального підходу, а також визначення їх ролі у формуванні міжкультурної компетентності майбутніх учителів. Для досягнення поставленої мети проаналізовано наукові підходи до мультимодального навчання, особливості використання цифрових медіа у мовній освіті, специфіку викладання корейської мови та літератури, а також можливості застосування цифрових освітніх ресурсів для розвитку професійних компетентностей майбутніх фахівців.

1. Теоретичні засади мультимодального підходу у сучасній філологічній освіті

Розвиток філологічної освіти характеризується переосмисленням традиційних підходів до організації навчального процесу, що зумовлено насамперед цифровою трансформацією суспільства та зміною способів сприйняття інформації. Якщо тривалий час основним носієм навчального змісту залишався друкований текст, то сьогодні освітнє середовище дедалі частіше інтегрує різні канали представлення інформації, серед яких важливе місце посідають візуальні, аудіальні, аудіовізуальні та інтерактивні засоби. Така трансформація пов'язана не лише з активним розвитком цифрових технологій, а й зі зміною освітніх потреб здобувачів освіти, які взаємодіють із багатокомпонентним медіапростором як у навчальній, так і в повсякденній діяльності^{9, 10}.

За цих умов у науковому дискурсі сформувалося розуміння мультимодальності як підходу, що передбачає використання декількох взаємопов'язаних способів створення, передачі та інтерпретації інформації. Йдеться про інтеграцію тексту, зображення, відео та інших модальностей у єдину систему комунікації, у якій кожен компонент виконує власну смислотвірну функцію. Вербальні повідомлення доповнюються візуальними образами, аудіальний супровід уточнює інтонаційні особливості мовлення, а цифрові інтерактивні ресурси забезпечують можливість активної взаємодії користувача з навчальним

⁸ Byram M., Holmes P., Savvides N. Intercultural communicative competence in foreign language education: questions of theory, practice and research. *The Language Learning Journal*. 2013. Vol. 41, No. 3. P. 251–253. DOI: <https://doi.org/10.1080/09571736.2013.836343>.

⁹ Kress G. *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. London ; New York : Routledge, 2010. 212 p. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203970034>.

¹⁰ Mayer R. E. *Multimedia Learning*. 3rd ed. Cambridge : Cambridge University Press, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1017/9781316941355>.

матеріалом. Комплексне використання різних модальностей дозволяє створити навчальне середовище, максимально наближене до реальних умов міжкультурної комунікації^{11, 12}.

На відміну від традиційної моделі навчання, мультимодальний підхід поєднує різні способи подання навчального матеріалу та забезпечує їх узгоджене використання відповідно до дидактичної мети. Практика мультимодального навчання показує, що інтеграція текстових, візуальних, аудіальних і цифрових ресурсів покращує засвоєння навчального матеріалу та розвиток навичок його інтерпретації¹³. При цьому текст не втрачає свого значення, а залишається одним із ключових компонентів навчального процесу, взаємодіючи з іншими способами представлення навчального матеріалу.

Мультимодальний підхід змінює й характер взаємодії між викладачем і студентом. Якщо у традиційній моделі викладач переважно передає знання, а студент їх засвоює, то сьогодні освітній процес ґрунтується на активній співпраці. Викладач визначає навчальні цілі, добирає цифрові й традиційні ресурси, організовує роботу з ними та координує навчальну діяльність студентів¹⁴.

Водночас студент виступає активним учасником навчання: аналізує інформацію, зіставляє різні джерела, виконує індивідуальні й колективні завдання, створює власні навчальні продукти та поступово вибудовує індивідуальну траєкторію професійного розвитку. Така організація навчального процесу сприяє розвитку самостійності, цифрової грамотності, комунікативних умінь і навичок роботи з різними видами інформаційних ресурсів¹⁵.

Розвиток мультимодального підходу тісно пов'язаний із цифровою трансформацією освіти. Електронні платформи, хмарні сервіси, мультимедійні ресурси та мобільні застосунки істотно розширили можливості організації навчального процесу й змінили способи взаємодії між його учасниками. У філологічній освіті цифрові медіа використовуються для організації спільної роботи, академічної комунікації,

¹¹ Kress G. *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. London ; New York : Routledge, 2010. 212 p. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203970034>.

¹² The New London Group. *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*. *Harvard Educational Review*. 1996. Vol. 66, № 1. P. 60–92. DOI: <https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u>.

¹³ Mayer R. E. *Multimedia Learning*. 3rd ed. Cambridge : Cambridge University Press, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1017/9781316941355>.

¹⁴ Kessler M., Marino F. Digital multimodal composing in English language teaching. *ELT Journal*. 2023. Vol. 77, № 3. P. 370–376. DOI: <https://doi.org/10.1093/elt/ccac047>.

¹⁵ Jiang L. G., Hafner C. A. Digital multimodal composing in L2 classrooms: A research agenda. *Language Teaching*. 2025. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0261444824000107>.

створення мультимодальних навчальних матеріалів і розвитку навичок роботи з різними типами інформації¹⁶.

Унаслідок цього мультимодальність поступово набуває ознак одного з базових принципів організації освітнього середовища.

Зміни відбулися і в розумінні результатів навчання. Якщо раніше основна увага приділялася засвоєнню знань і формуванню предметних умінь, то нині дедалі більшого значення набуває розвиток компетентностей, необхідних для критичного аналізу інформації, інтерпретації культурних смислів, ефективної роботи з цифровими ресурсами та професійної комунікації. Мультимодальний підхід забезпечує інтеграцію різних способів подання навчального матеріалу, що дає можливість розглядати проблему комплексно та враховувати різні канали його сприйняття¹⁷.

Для філологічної освіти цифрова трансформація відкрила нові можливості організації навчального процесу. Оволодіння іноземною мовою вже не обмежується засвоєнням лексики та граматичних конструкцій. Важливе значення мають також уміння сприймати мовлення у різних комунікативних ситуаціях, розуміти невербальні засоби спілкування, інтерпретувати культурний контекст висловлювань і враховувати соціальні особливості мовної взаємодії¹⁸.

Поряд із традиційними текстами активно використовуються автентичні аудіозаписи, відеофрагменти, цифрові колекції, мультимедійні презентації та інтерактивні вправи. Поєднання таких ресурсів дозволяє розглядати мовний матеріал у різних контекстах, забезпечує його багатовимірне сприйняття та наближає навчання до реальних умов міжкультурної комунікації¹⁹.

Мультимодальний підхід поєднує різні види мовленнєвої діяльності в межах одного навчального завдання. Наприклад, робота з художнім твором може супроводжуватися переглядом його екранізації, аналізом ілюстративного матеріалу, прослуховуванням автентичного мовлення, виконанням інтерактивних вправ або створенням власних цифрових проєктів²⁰.

¹⁶ Zhang M., Akoto M., Li M. Digital multimodal composing in post-secondary L2 settings: a review of the empirical landscape. *Computer Assisted Language Learning*. 2023. Vol. 36, № 4. P. 694–721. DOI: <https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1942068>.

¹⁷ Lim J., Kessler M. Multimodal composing and second language acquisition. *Language Teaching*. 2024. Vol. 57, № 2. P. 183–202. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0261444823000125>.

¹⁸ Hafner C. A., Ho W. Y. J. Assessing digital multimodal composing in second language writing: Towards a process-based model. *Journal of Second Language Writing*. 2020. Vol. 47. Article 100710. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2020.100710>.

¹⁹ Li M. Digital Multimodal Composing. In: *Researching and Teaching Second Language Writing in the Digital Age*. Cham : Springer, 2021. P. 79–112. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-87710-1_5.

²⁰ Kessler M., Marino F. Digital multimodal composing in English language teaching. *ELT Journal*. 2023. Vol. 77, № 3. P. 370–376. DOI: <https://doi.org/10.1093/elt/ccac047>

Поєднання різних форматів роботи допомагає глибше осмислити зміст твору, встановити взаємозв'язки між мовними й культурними явищами та активізує пізнавальну діяльність студентів. При цьому окремі модальності не дублюють одна одну, а взаємно доповнюють, формуючи комплексне сприйняття навчального матеріалу²¹.

Основні відмінності між традиційним і мультимодальним підходами узагальнено в табл. 1.

Таблиця 1

Порівняльна характеристика традиційного та мультимодального підходів у філологічній освіті

Критерій	Традиційний підхід	Мультимодальний підхід
Основний носій змісту	Друкований текст	Текст, аудіо, відео, зображення, інтерактив
Роль студента	Переважно реципієнт	Активний інтерпретатор і співавтор
Роль викладача	Джерело знань	Модератор освітнього середовища
Тип комунікації	Одноканальна	Багатоканальна
Формування компетентностей	Переважно мовна і літературознавча	Мовна, літературна, цифрова, міжкультурна
Освітній результат	Засвоєння матеріалу	Інтерпретація, комунікація, культурне розуміння

Джерело: складено автором на основі узагальнення й систематизації результатів сучасних наукових досліджень^{22, 23, 24}.

Порівняння традиційного та мультимодального підходів свідчить, що їх відмінність полягає насамперед у різному розумінні організації освітнього процесу. Якщо традиційна модель зосереджується переважно на передачі знань, то мультимодальний підхід передбачає створення багатоканального освітнього середовища, у якому студенти працюють із різними типами текстів, способами комунікації та формами представлення культурного змісту²⁵. За таких умов мультимодальність

²¹ Jiang L. G., Yu S., Lee I. Developing a genre-based model for assessing digital multimodal composing in second language writing: Integrating theory with practice. *Journal of Second Language Writing*. 2022. Vol. 57. Article 100869. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2022.100869>.

²² Mayer R. E. *Multimedia Learning*. 3rd ed. Cambridge : Cambridge University Press, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1017/9781316941355>.

²³ Kessler ., Marino F. Digital multimodal composing in English language teaching. *ELT Journal*. 2023. Vol. 77, № 3. P. 370–376. DOI: <https://doi.org/10.1093/elt/ccac047>.

²⁴ Lim J., Kessler M. Multimodal composing and second language acquisition. *Language Teaching*. 2024. Vol. 57, № 2. P. 183–202. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0261444823000125>.

²⁵ Kress G. *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. London ; New York : Routledge, 2010. 212 p. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203970034>.

виступає не доповненням до навчального матеріалу, а одним із принципів його методичної організації²⁶.

Для філологічної освіти такий підхід є особливо важливим, адже мова виступає інструментом культурної комунікації поряд із системою лексичних і граматичних засобів. Оволодіння іноземною мовою охоплює вміння розпізнавати інтонаційні особливості мовлення, інтерпретувати підтекст, розуміти соціальні ролі учасників спілкування та враховувати культурні норми мовленнєвої поведінки²⁷.

У навчанні іноземної мови мультимодальний підхід поєднує різні рівні опанування навчального матеріалу: фонетичний, лексичний, граматичний, комунікативний, соціокультурний та літературно-інтерпретаційний. Аудіальні матеріали сприяють розвитку навичок сприйняття інтонації, темпу й ритму мовлення, відеофрагменти допомагають аналізувати мовну поведінку в конкретних соціокультурних ситуаціях, а візуальні матеріали полегшують розуміння культурних символів і національно зумовлених моделей комунікації. Інтерактивні завдання активізують самостійну роботу студентів, забезпечують оперативний зворотний зв'язок і створюють умови для практичного застосування здобутих знань²⁸.

Мультимодальний підхід особливо ефективний у викладанні корейської мови та літератури. Це зумовлено особливостями самої мови, для якої характерні власна графічна система, розвинений мовленнєвий етикет, багаторівнева система ввічливості та залежність вибору мовних засобів від соціальної ситуації спілкування²⁹.

Тому підготовка студентів не може обмежуватися вивченням граматичних конструкцій і словникового складу. Підготовка студентів також передбачає опрацювання реальних комунікативних ситуацій, культурних норм і моделей міжособистісної взаємодії. Мультимодальні ресурси допомагають представити функціонування мови у природному середовищі – через автентичне мовлення, невербальну комунікацію, художні тексти, цифровий контент і медіа³⁰.

²⁶ Lim J., Kessler M. Multimodal composing and second language acquisition. *Language Teaching*. 2024. Vol. 57, № 2. P. 183–202. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0261444823000125>.

²⁷ Kim H.-Y. Second language acquisition and its implications for teaching Korean. In: Yu Cho Y.-M. (ed.). *Teaching Korean as a Foreign Language: Theories and Practices*. New York ; London : Routledge, 2020. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780429244384-2>.

²⁸ Hafner C. A., Ho W. Y. J. Assessing digital multimodal composing in second language writing: Towards a process-based model. *Journal of Second Language Writing*. 2020. Vol. 47. Article 100710. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2020.100710>.

²⁹ Yu Cho Y.-M. (ed.). *Teaching Korean as a Foreign Language: Theories and Practices*. New York ; London : Routledge, 2020. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780429244384>.

³⁰ Park M.-J., Choi B., Ko S. Pedagogical approaches and practices in teaching Korean. In: Yu Cho Y.-M. (ed.). *Teaching Korean as a Foreign Language: Theories and Practices*. New York ; London : Routledge, 2020. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780429244384-3>.

Особливе місце у цьому процесі посідає корейська література. Вона є джерелом знань про історичну пам'ять, культурні цінності, соціальні конфлікти, моделі сімейних і суспільних відносин, а також взаємодію традиції та сучасності³¹. Це розширює можливості літературної інтерпретації та формує міжкультурні компетентності майбутніх учителів³².

Ефективність використання мультимодальних матеріалів залежить від їх методично обґрунтованого добору. Цифрові ресурси мають органічно інтегруватися у структуру заняття та відповідати його дидактичній меті. Мультимодальність передбачає узгоджену взаємодію різних способів представлення інформації в межах єдиного освітнього середовища³³. Така організація навчання створює умови для інтеграції мовної підготовки, літературного аналізу, культурної інтерпретації та розвитку комунікативної компетентності, що становить методологічну основу подальшого розгляду цифрових медіа у викладанні корейської мови та літератури.

Узагальнення сучасних наукових підходів лягло в основу авторської схеми компонентної структури мультимодального підходу у філологічній освіті. Вона відображає взаємозв'язок його основних складових та їх роль у формуванні професійних компетентностей майбутнього вчителя-філолога (рис. 1).

Побудована авторська схема узагальнює взаємозв'язок основних компонентів мультимодального підходу та підкреслює, що результативність філологічної освіти залежить не від використання окремих цифрових ресурсів, а від їх узгодженого методичного поєднання³⁴. Кожен із компонентів виконує власну дидактичну функцію. Вербальний компонент формує мовні й літературознавчі знання, візуальний допомагає осмислювати художні образи та культурні символи, аудіальний розвиває навички сприйняття автентичного мовлення, аудіовізуальний наближує навчання до реальних комунікативних ситуацій, а інтерактивний підтримує активну взаємодію студентів і самостійну навчальну діяльність³⁵.

³¹ Suh J., Jung J.-Y. Literacies and multiliteracies in Korean language learning and teaching. In: Yu Cho Y.-M. (ed.). *Teaching Korean as a Foreign Language: Theories and Practices*. New York ; London : Routledge, 2020. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780429244384-7>.

³² Harris S. Affordances, challenges, and possibilities of Hallyu in the Korean language classroom. *Language and Intercultural Communication*. 2025. DOI: <https://doi.org/10.1080/07908318.2024.2381447>.

³³ Kress G. *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. London ; New York : Routledge, 2010. 212 p. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203970034>.

³⁴ Hafner C. A., Ho W. Y. J. Assessing digital multimodal composing in second language writing: Towards a process-based model. *Journal of Second Language Writing*. 2020. Vol. 47. Article 100710. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2020.100710>.

³⁵ Li M. Digital Multimodal Composing. In: *Researching and Teaching Second Language Writing in the Digital Age*. Cham : Springer, 2021. P. 79–112. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-87710-1_5.



Рис. 1. Компонентна структура мультимодального підходу у філологічній освіті

Джерело: складено автором на основі аналізу, узагальнення та систематизації наукових джерел^{36, 37, 38}.

Мультимодальний підхід розширює можливості філологічної освіти, поєднуючи різні способи представлення навчальної інформації в єдиному освітньому середовищі. Таке поєднання сприяє комплексному розвитку мовної, літературної, цифрової та міжкультурної компетентностей і наближає процес вивчення іноземної мови до реальних умов комунікації.

У викладанні корейської мови та літератури мультимодальний підхід набуває особливого значення, оскільки дає змогу поєднати мовну підготовку з опануванням культурних кодів, художніх текстів, автентичного мовлення та цифрового медіапростору. Узагальнені теоретичні положення, порівняльна характеристика традиційного й мультимодального підходів, а також запропонована авторська модель окреслюють концептуальне бачення організації такого навчання та можуть слугувати методичною основою для інтеграції цифрових медіа у викладання корейської мови та літератури.

³⁶ Kress G. *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. London ; New York : Routledge, 2010. 212 p. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203970034>.

³⁷ Mayer R. E. *Multimedia Learning*. 3rd ed. Cambridge : Cambridge University Press, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1017/9781316941355>.

³⁸ Lim J., Kessler M. Multimodal composing and second language acquisition. *Language Teaching*. 2024. Vol. 57, № 2. P. 183–202. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0261444823000125>.

2. Цифрові медіа як інструмент інтегрованого викладання корейської мови та літератури

Розвиток мультимодального підходу сприяв активнішому використанню цифрових медіа у професійній підготовці майбутніх учителів-філологів. За цих умов вони стали важливим компонентом освітнього процесу, поєднуючи мовну підготовку, літературний аналіз і соціокультурний зміст навчання³⁹. Дослідження свідчать, що ефективність використання цифрових технологій визначається передусім способом їх інтеграції у навчальний процес⁴⁰.

У педагогічній практиці цифрові медіа не обмежуються доступом до електронних ресурсів. Їхня освітня цінність залежить від зв'язку з конкретними дидактичними цілями^{41, 42}. У процесі викладання корейської мови та літератури цифрові медіа виконують кілька взаємопов'язаних функцій. Насамперед вони відкривають доступ до автентичних мовних і літературних матеріалів, які регулярно оновлюються та відображають нинішнє функціонування корейської мови⁴³. Комунікативна роль цифрових ресурсів також є суттєвою. Вони створюють можливості для взаємодії з носіями мови, участі у спільних проєктах, обговорення художніх творів і виконання інтерактивних завдань, забезпечують доступ до корейської медіакультури, літературних платформ, мистецьких проєктів, цифрових архівів і культурних подій, що сприяє формуванню міжкультурної компетентності студентів⁴⁴.

У викладанні корейської мови та літератури сфера застосування цифрових медіа постійно розширюється. Вагома частина сучасного корейського культурного контенту поширюється через цифрові платформи. Художні тексти взаємодіють із webtoon-адаптаціями, екранізаціями, онлайн-платформами для читання, відеоконтентом, подкастами та соціальними

³⁹ Jeong K.-O. Integrating Technology into Language Teaching Practice in the Post-COVID-19 Pandemic Digital Age: From a Korean EFL Context. *REL C Journal*. 2023. DOI: <https://doi.org/10.1177/00336882231186431>.

⁴⁰ A Systematic Review of Technology Reviews in Language Teaching and Learning. *REL C Journal*. 2023. DOI: <https://doi.org/10.1177/00336882221150810>.

⁴¹ Kessler M., Marino F. Digital multimodal composing in English language teaching. *ELT Journal*. 2023. Vol. 77, № 3. P. 370–376. DOI: <https://doi.org/10.1093/elt/ccac047>.

⁴² Zhang M., Akoto M., Li M. Digital multimodal composing in post-secondary L2 settings: a review of the empirical landscape. *Computer Assisted Language Learning*. 2023. Vol. 36, № 4. P. 694–721. DOI: <https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1942068>.

⁴³ Brown L., Park M. Y. Culture in language learning and teaching. In: Yu Cho Y.-M. (ed.). *Teaching Korean as a Foreign Language: Theories and Practices*. New York ; London : Routledge, 2020. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780429244384-5>.

⁴⁴ Lee T. Y., Ho Y. C., Chen C. H. Integrating intercultural communicative competence into an online EFL classroom: impacts on students' motivation, ICC, and English proficiency. *Language Testing in Asia*. 2023. Vol. 13. Article 6. DOI: <https://doi.org/10.1186/s40862-022-00174-1>.

мережами⁴⁵. За таких умов цифрові медіа стають природним середовищем функціонування корейської мови, а їх інтеграція в навчальний процес наближає професійну підготовку студентів до реальної комунікативної практики⁴⁶.

Різноманітність цифрових ресурсів, що використовуються у викладанні корейської мови та літератури, дає підстави об'єднати їх у кілька функціональних груп відповідно до дидактичних завдань, які вони виконують⁴⁷.

До першої групи належать відеоплатформи, які відкривають доступ до автентичного мовного матеріалу та культурного контексту. Освітні канали YouTube, записи університетських лекцій, інтерв'ю, культурні репортажі, матеріали Національного інституту корейської мови й інших академічних ресурсів допомагають студентам сприймати природне мовлення, аналізувати комунікативну поведінку носіїв мови та простежувати особливості використання мовних конструкцій у реальних ситуаціях⁴⁸. Особливу цінність становлять відеоматеріали, у яких мовний матеріал поєднується з поясненням культурних традицій, соціальних норм і тенденцій розвитку корейського суспільства⁴⁹. Важливе місце у навчальному процесі посідають і аудіоресурси: подкасти, аудіокниги, записи носіїв мови, мовні тренажери та навчальні аудіокурси. Вони сприяють розвитку навичок аудіювання, удосконаленню фонетичної компетентності, формуванню правильної інтонації та сприйняттю природного темпу мовлення^{50, 51}.

Окрему групу цифрових ресурсів становлять візуально-нарративні формати, серед яких особливе місце посідають *webtoon*, цифрові комікси

⁴⁵ Harris S. Affordances, challenges, and possibilities of Hallyu in the Korean language classroom. *Language and Intercultural Communication*. 2025. DOI: <https://doi.org/10.1080/07908318.2024.2381447>.

⁴⁶ Wang H.-S., Pyun D. O. Hallyu and Korean Language Learning: Gender and Ethnicity Factors. *The Korean Language in America*. 2021. Vol. 24, № 2. P. 30–59. DOI: <https://doi.org/10.5325/korelangamer.24.2.0030>.

⁴⁷ A Systematic Review of Technology Reviews in Language Teaching and Learning. *RELC Journal*. 2023. DOI: <https://doi.org/10.1177/00336882221150810>.

⁴⁸ Jeong K.-O. Integrating Technology into Language Teaching Practice in the Post-COVID-19 Pandemic Digital Age: From a Korean EFL Context. *RELC Journal*. 2023. DOI: <https://doi.org/10.1177/00336882231186431>.

⁴⁹ Harris S. Affordances, challenges, and possibilities of Hallyu in the Korean language classroom. *Language and Intercultural Communication*. 2025. DOI: <https://doi.org/10.1080/07908318.2024.2381447>.

⁵⁰ Kim H.-Y. Second language acquisition and its implications for teaching Korean. In: Yu Cho Y.-M. (ed.). *Teaching Korean as a Foreign Language: Theories and Practices*. New York ; London : Routledge, 2020. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780429244384-2>.

⁵¹ Hong S.-H., Yang S. C. Enhancing Korean as a foreign language learning through a mobile-assisted blended course: A triarchic and ecological perspective. *Language Teaching Research*. 2025. DOI: <https://doi.org/10.1177/13621688251368643>.

та ілюстровані художні тексти. Їх використання поєднує читання з візуальною інтерпретацією сюжету, полегшує розуміння культурних реалій і підтримує інтерес студентів до художньої літератури⁵². Крім того, *webtoon* є одним із найпоширеніших форматів корейської медіакультури. Робота з такими матеріалами дозволяє інтегрувати мовну підготовку з аналізом актуальних культурних явищ і пов'язувати художній текст із інформаційним простором⁵³.

Ще одну групу становлять стримінгові сервіси та фрагменти кіно-і теледрам. Їх використовують для аналізу мовної поведінки персонажів, особливостей мовленнєвого етикету, невербальної комунікації та соціокультурного контексту. Такий формат роботи допомагає пов'язувати мовні конструкції з конкретними комунікативними ситуаціями та культурним контекстом⁵⁴.

Важливе місце у освітньому процесі займають інтерактивні цифрові платформи. Використання *Quizlet*, *Kahoot*, *Padlet*, *Google Classroom*, *Moodle*, *Mentimeter* та інших подібних сервісів допомагає організовувати поточний контроль знань, спільне виконання навчальних завдань, тематичні обговорення, колективне опрацювання художніх текстів і рефлексію результатів навчання⁵⁵. Вони підтримують навчальну взаємодію та забезпечують оперативний зворотний зв'язок⁵⁶.

Самостійну групу цифрових ресурсів становлять цифрові корпуси, електронні словники та перекладацькі інструменти, які підтримують самостійну роботу студентів. Корпуси корейської мови, електронні словники й системи машинного перекладу допомагають знаходити приклади мовного вживання, уточнювати значення лексичних одиниць, аналізувати граматичні конструкції та порівнювати різні

⁵² Suh J., Jung J.-Y. Literacies and multiliteracies in Korean language learning and teaching. In: Yu Cho Y.-M. (ed.). *Teaching Korean as a Foreign Language: Theories and Practices*. New York ; London : Routledge, 2020. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780429244384-7>.

⁵³ Han Y., Dewaele J.-M. Does the attractiveness of K-culture shape the enjoyment of foreign language learners of Korean? *International Journal of Applied Linguistics*. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1111/ijal.12632>.

⁵⁴ Wang H.-S., Pyun D. O. Hallyu and Korean Language Learning: Gender and Ethnicity Factors. *The Korean Language in America*. 2021. Vol. 24, № 2. P. 30–59. DOI: <https://doi.org/10.5325/korelangamer.24.2.0030>.

⁵⁵ Cho Y.-M. Y., Lee A., Wang H.-S. KFL program building and professional development. In: Yu Cho Y.-M. (ed.). *Teaching Korean as a Foreign Language: Theories and Practices*. New York ; London : Routledge, 2020. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780429244384-9>.

⁵⁶ Lee T. Y., Ho Y. C., Chen C. H. Integrating intercultural communicative competence into an online EFL classroom: impacts on students' motivation, ICC, and English proficiency. *Language Testing in Asia*. 2023. Vol. 13. Article 6. DOI: <https://doi.org/10.1186/s40862-022-00174-1>.

варіанти перекладу⁵⁷. Разом із тим робота з такими ресурсами потребує критичного підходу. Автоматичний переклад не завжди враховує стилістичні особливості, прагматичний контекст і культурно зумовлені значення мовних одиниць. Тому цифрові інструменти варто використовувати як допоміжний засіб аналізу, а не як заміну сформованої мовної компетентності⁵⁸.

Інструменти штучного інтелекту поступово інтегруються у навчальний процес. Вони допомагають створювати навчальні матеріали, пояснювати граматичні явища, добирати приклади, розробляти тестові завдання, моделювати діалоги та підтримувати мовну практику студентів⁵⁹. Використання генеративних моделей потребує постійного методичного супроводу з боку викладача, адже результати їхньої роботи необхідно перевіряти з погляду мовної, культурної та фактологічної коректності. У викладанні корейської мови та літератури такі інструменти можна розглядати насамперед як засіб підтримки самостійної роботи студентів, розвитку критичного мислення й удосконалення навичок аналізу інформації, а не як альтернативу педагогічній взаємодії⁶⁰.

Різні типи цифрових медіа взаємно доповнюють один одного та допомагають реалізовувати різні завдання інтегрованого викладання корейської мови та літератури. Їх педагогічна цінність залежить не від самого цифрового ресурсу, а від того, наскільки обґрунтовано він інтегрований у навчальний процес відповідно до цілей дисципліни та рівня підготовки студентів⁶¹. Узагальнену характеристику освітніх можливостей основних груп цифрових медіа подано в табл. 2.

⁵⁷ Yu Cho Y.-M. (ed.). *Teaching Korean as a Foreign Language: Theories and Practices*. New York ; London : Routledge, 2020. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780429244384>.

⁵⁸ Lee J. S., Kiaer J. The role of informal digital learning of Korean in KFL students' willingness to communicate. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. 2025. DOI: <https://doi.org/10.1080/01434632.2023.2216671>.

⁵⁹ Lee S. Generative AI (GenAI) in the language classroom: A systematic review. *Interactive Learning Environments*. 2025. DOI: <https://doi.org/10.1080/10494820.2025.2498537>.

⁶⁰ Ogunleye B., Zakariyyah K. I., Ajao O. et al. A systematic review of generative AI for teaching and learning practice. *Education Sciences*. 2024. Vol. 14, № 6. Article 636. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci14060636>.

⁶¹ Kessler M., Marino F. Digital multimodal composing in English language teaching. *ELT Journal*. 2023. Vol. 77, № 3. P. 370–376. DOI: <https://doi.org/10.1093/elt/ccac047>.

Таблиця 2

**Освітній потенціал цифрових медіа у викладанні корейської мови
та літератури**

Тип цифрових медіа	Приклади ресурсів	Дидактична функція	Освітній результат
Відеоплатформи	YouTube, освітні канали	Контекстуалізація мовлення	Розвиток аудіювання і культурного розуміння
Аудіоресурси	Подкасти, аудіокниги	Формування фонетичної компетентності	Сприйняття автентичного мовлення
Webtoon і цифрові комікси	Webtoon, ілюстровані історії	Візуалізація наративу	Поєднання читання і культурної інтерпретації
Стримінгові фрагменти	Кіно, драми	Аналіз мовної поведінки	Розуміння соціокультурних ситуацій
Інтерактивні платформи	Quizlet, Kahoot, Padlet	Активізація навчальної взаємодії	Мотивація, співпраця, самоконтроль
ШІ-інструменти	ChatGPT, DeepL, Grammarly-like tools	Підтримка індивідуальної роботи	Рефлексія, перевірка, створення завдань

Джерело: узагальнено автором на основі сучасних наукових досліджень ⁶², ⁶³, ⁶⁴, ⁶⁵.

Наведена систематизація показує, що різні цифрові медіа виконують взаємодоповнювальні функції й забезпечують різні аспекти професійної підготовки майбутніх учителів⁶⁶. Їх використання є найбільш результативним за умови комплексного використання, що відображено в авторській моделі інтеграції цифрових медіа (рис. 2).

⁶² Li M. Digital Multimodal Composing. In: *Researching and Teaching Second Language Writing in the Digital Age*. Cham : Springer, 2021. P. 79–112. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-87710-1_5.

⁶³ Jeong K.-O. Integrating Technology into Language Teaching Practice in the Post-COVID-19 Pandemic Digital Age: From a Korean EFL Context. *REL C Journal*. 2023. DOI: <https://doi.org/10.1177/00336882231186431>.

⁶⁴ Lee S. Generative AI (GenAI) in the language classroom: A systematic review. *Interactive Learning Environments*. 2025. DOI: <https://doi.org/10.1080/10494820.2025.2498537>.

⁶⁵ Ogunleye B., Zakariyyah K. I., Ajao O. et al. A systematic review of generative AI for teaching and learning practice. *Education Sciences*. 2024. Vol. 14, № 6. Article 636. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci14060636>.

⁶⁶ Jeong K.-O. Integrating Technology into Language Teaching Practice in the Post-COVID-19 Pandemic Digital Age: From a Korean EFL Context. *REL C Journal*. 2023. DOI: <https://doi.org/10.1177/00336882231186431>.



Рис. 2. Інтеграція цифрових медіа у викладання корейської мови та літератури

Джерело: авторська розробка на основі узагальнення джерел ^{67, 68, 69, 70, 71, 72} №11, №17, №18, №24, №29, №30.

⁶⁷ Kessler M., Marino F. Digital multimodal composing in English language teaching. *ELT Journal*. 2023. Vol. 77, № 3. P. 370–376. DOI: <https://doi.org/10.1093/elt/ccac047>.

⁶⁸ Li M. Digital Multimodal Composing. In: *Researching and Teaching Second Language Writing in the Digital Age*. Cham : Springer, 2021. P. 79–112. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-87710-1_5.

⁶⁹ Jeong K.-O. Integrating Technology into Language Teaching Practice in the Post-COVID-19 Pandemic Digital Age: From a Korean EFL Context. *RELC Journal*. 2023. DOI: <https://doi.org/10.1177/00336882231186431>.

⁷⁰ Lee T. Y., Ho Y. C., Chen C. H. Integrating intercultural communicative competence into an online EFL classroom: impacts on students' motivation, ICC, and English proficiency. *Language Testing in Asia*. 2023. Vol. 13. Article 6. DOI: <https://doi.org/10.1186/s40862-022-00174-1>.

⁷¹ Lee S. Generative AI (GenAI) in the language classroom: A systematic review. *Interactive Learning Environments*. 2025. DOI: <https://doi.org/10.1080/10494820.2025.2498537>.

⁷² Ogunleye B., Zakariyyah K. I., Ajao O. et al. A systematic review of generative AI for teaching and learning practice. *Education Sciences*. 2024. Vol. 14, № 6. Article 636. DOI: <https://doi.org/10.3390/educs14060636>.

Запропонована модель показує інтеграцію цифрових медіа у викладання корейської мови та літератури та демонструє, що цифрові ресурси самі по собі не визначають результативність навчання. Освітній результат формується завдяки навчальній діяльності, організованій викладачем, який добирає цифрові ресурси відповідно до дидактичної мети, структурує роботу студентів і координує їхню взаємодію⁷³. За такого підходу цифрові медіа стають інструментом розвитку мовної, літературної, цифрової та міжкультурної компетентностей, а їх використання набуває педагогічної цінності лише за умови методично обґрунтованої інтеграції в навчальний процес⁷⁴.

Цифрові медіа посідають важливе місце в інтегрованому викладанні корейської мови та літератури. Їх використання поєднує мовну підготовку з літературною інтерпретацією, культурним аналізом і сучасними формами цифрової комунікації. Відеоплатформи, аудіоресурси, *webtoon*, стримінгові сервіси, інтерактивні платформи, цифрові корпуси та інструменти штучного інтелекту розширюють можливості професійної підготовки майбутніх учителів за умови їх методично обґрунтованого використання.

Запропоновані авторські узагальнення, систематизація освітнього потенціалу цифрових медіа та модель їх інтеграції демонструють можливості мультимодального підходу у професійній підготовці майбутніх учителів.

3. Формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів у процесі інтегрованого викладання корейської мови та літератури

Інтегроване викладання корейської мови та літератури засобами цифрових медіа спрямоване на комплексний розвиток мовної, літературної та міжкультурної підготовки студентів. Одним із його ключових результатів є формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів – здатності розуміти іншу культуру, інтерпретувати її смисли та використовувати ці знання у професійній діяльності. Така компетентність охоплює знання про культурні особливості, уміння аналізувати культурні відмінності, уникати стереотипів і будувати конструктивний міжкультурний діалог⁷⁵. Для майбутнього вчителя іноземної мови міжкультурна компетентність

⁷³ Lee T. Y., Ho Y. C., Chen C. H. Integrating intercultural communicative competence into an online EFL classroom: impacts on students' motivation, ICC, and English proficiency. *Language Testing in Asia*. 2023. Vol. 13. Article 6. DOI: <https://doi.org/10.1186/s40862-022-00174-1>.

⁷⁴ Lee S. Generative AI (GenAI) in the language classroom: A systematic review. *Interactive Learning Environments*. 2025. DOI: <https://doi.org/10.1080/10494820.2025.2498537>.

⁷⁵ Byram M., Holmes P., Savvides N. Intercultural communicative competence in foreign language education: questions of theory, practice and research. *The Language Learning Journal*. 2013. Vol. 41, № 3. P. 251–253. DOI: <https://doi.org/10.1080/09571736.2013.836343>.

є важливою складовою професійної підготовки. Вона допомагає глибше розуміти мовні явища й художні тексти, добирати навчальні матеріали, організовувати обговорення та формувати в учнів готовність до міжкультурного порозуміння⁷⁶.

Формування міжкультурної компетентності у процесі вивчення корейської мови та літератури значною мірою визначається способами організації навчальної діяльності. Цифрові медіа створюють умови для інтеграції мовної підготовки, літературного аналізу й ознайомлення з культурним контекстом⁷⁷. Вони підсилюють цей процес, поєднуючи різні способи представлення культурного змісту. Відеоматеріали, аудіоресурси, *webtoon* і інтерактивні платформи дають змогу працювати з автентичними матеріалами, порівнювати мовні й культурні явища та залучати студентів до активної взаємодії. Це створює умови для розвитку міжкультурної компетентності у природному комунікативному контексті⁷⁸. Основні компоненти міжкультурної компетентності майбутнього вчителя, засоби їх формування та очікувані результати систематизовано в табл. 3.

Таблиця 3

**Компоненти міжкультурної компетентності майбутнього вчителя
у контексті викладання корейської мови та літератури**

Компонент	Зміст компонента	Засоби формування	Очікуваний результат
1	2	3	4
Когнітивний	Знання про культуру, історію, традиції	Художні тексти, лекції, відео	Розуміння культурного контексту
Комуніка- тивний	Уміння взаємодіяти в іншомовному середовищі	Діалоги, рольові завдання, обговорення	Адекватна мовна поведінка
Інтерпре- таційний	Уміння аналізувати культурні смисли	Літературний аналіз, <i>webtoon</i> , кінофрагменти	Глибше розуміння тексту і культури
Ціннісний	Повага до культурної іншості	Порівняльні завдання, дискусії	Толерантність і культурна чутливість

⁷⁶ Naranjo-Toro M. et al. Digital approaches to intercultural competence in higher education – a PRISMA systematic review with bibliometric and SWiM evidence. *Frontiers in Education*. 2026. DOI: <https://doi.org/10.3389/feduc.2026.1725080>.

⁷⁷ Suh J., Jung J.-Y. Literacies and multiliteracies in Korean language learning and teaching. In: Yu Cho Y.-M. (ed.). *Teaching Korean as a Foreign Language: Theories and Practices*. New York ; London : Routledge, 2020. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780429244384-7>.

⁷⁸ Kahanurak S., Dibyamandala J., Mangkhang C. Digital Storytelling and Intercultural Communicative Competence through English as a Foreign Language for Multilingual Learners. *Journal of Curriculum and Teaching*. 2023. Vol. 12, № 1. DOI: <https://doi.org/10.5430/jct.v12n1p14>.

Продовження таблиці 3

1	2	3	4
Рефлексивний	Усвідомлення власних культурних установок	Есе, портфоліо, цифрові щоденники	Критичне мислення і саморефлексія
Педагогічний	Уміння пояснювати культуру учням	Мікровикладання, проєкти	Професійна готовність майбутнього вчителя

Джерело: узагальнено автором на основі сучасних наукових досліджень^{79, 80, 81, 82}.

Представлені у табл. 3 компоненти міжкультурної компетентності взаємопов'язані й реалізуються у межах єдиного освітнього процесу. Їх розвиток ґрунтується на поєднанні художніх текстів, цифрових медіа та інтерактивних методів навчання, що сприяє професійній підготовці майбутнього вчителя до міжкультурно орієнтованої педагогічної діяльності⁸³. Особливе місце у цьому процесі посідає корейська література. Вона є не лише об'єктом літературознавчого аналізу, а й важливим засобом пізнання культури, адже через образи персонажів, їхні взаємини, моральний вибір і соціальні ролі відображає систему цінностей суспільства. Робота з художніми творами допомагає студентам сприймати культуру як цілісну систему смислів, сформовану в конкретному історичному й соціальному контексті⁸⁴.

Аналіз художніх творів дає студентам змогу краще зрозуміти особливості сімейних відносин, вплив конфуціанської традиції, специфіку освітньої культури, соціальної ієрархії та зміни, яких ці цінності зазнають у корейському суспільстві. Порівняння таких культурних моделей із власним соціокультурним досвідом розвиває критичне мислення, толерантність і здатність до міжкультурного діалогу⁸⁵.

⁷⁹ Byram M., Holmes P., Savvides N. Intercultural communicative competence in foreign language education: questions of theory, practice and research. *The Language Learning Journal*. 2013. Vol. 41, № 3. P. 251–253. DOI: <https://doi.org/10.1080/09571736.2013.836343>.

⁸⁰ Lee T. Y., Ho Y. C., Chen C. H. Integrating intercultural communicative competence into an online EFL classroom: impacts on students' motivation, ICC, and English proficiency. *Language Testing in Asia*. 2023. Vol. 13. Article 6. DOI: <https://doi.org/10.1186/s40862-022-00174-1>.

⁸¹ Naranjo-Toro M. et al. Digital approaches to intercultural competence in higher education – a PRISMA systematic review with bibliometric and SWiM evidence. *Frontiers in Education*. 2026. DOI: <https://doi.org/10.3389/feduc.2026.1725080>.

⁸² Xu H. A comprehensive review of intercultural communicative competence in EFL education. *Cogent Education*. 2025. DOI: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2557608>.

⁸³ Naranjo-Toro M. et al. Digital approaches to intercultural competence in higher education – a PRISMA systematic review with bibliometric and SWiM evidence. *Frontiers in Education*. 2026. DOI: <https://doi.org/10.3389/feduc.2026.1725080>.

⁸⁴ Yu Cho Y.-M. (ed.). *Teaching Korean as a Foreign Language: Theories and Practices*. New York ; London : Routledge, 2020. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780429244384>.

⁸⁵ Byram M., Holmes P., Savvides N. Intercultural communicative competence in foreign language education: questions of theory, practice and research. *The Language Learning Journal*. 2013. Vol. 41, № 3. P. 251–253. DOI: <https://doi.org/10.1080/09571736.2013.836343>.

Використання цифрових медіа значно розширює можливості роботи з художнім текстом. Екранізації, *webtoon*, документальні матеріали, цифрові архіви та інтерактивні платформи допомагають розглядати культурні явища з різних позицій, поєднуючи мовний, літературний і соціокультурний аналіз в єдиному навчальному процесі. Основні методичні прийоми інтеграції художнього тексту й цифрових ресурсів у викладанні корейської мови та літератури систематизовано в табл. 4.

Таблиця 4

Методичні прийоми використання корейської літератури й цифрових медіа для формування міжкультурної компетентності

Методичний прийом	Матеріал	Цифровий ресурс	Яку компетентність формус
Порівняльне читання	Художній текст і переклад	Електронна бібліотека	Інтерпретаційна, мовна
Аналіз культурного епізоду	Фрагмент твору	Відео/кінофрагмент	Когнітивна, ціннісна
Робота з <i>webtoon</i>	Візуальний наратив	Цифровий комікс	Інтерпретаційна, культурна
Дискусія	Проблемна тема твору	Padlet/Moodle forum	Комунікативна, рефлексивна
Цифрове портфоліо	Власні роботи студента	Google Sites/Drive	Рефлексивна, педагогічна
Мікровикладання	Авторський фрагмент уроку	Презентація/відео	Педагогічна

Джерело: узагальнено автором на основі сучасних наукових досліджень^{86, 87, 88, 89, 90}.

⁸⁶ Brown L., Park M. Y. Culture in language learning and teaching. In: Yu Cho Y.-M. (ed.). *Teaching Korean as a Foreign Language: Theories and Practices*. New York ; London : Routledge, 2020. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780429244384-5>.

⁸⁷ Suh J., Jung J.-Y. Literacies and multiliteracies in Korean language learning and teaching. In: Yu Cho Y.-M. (ed.). *Teaching Korean as a Foreign Language: Theories and Practices*. New York ; London : Routledge, 2020. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780429244384-7>.

⁸⁸ Harris S. Affordances, challenges, and possibilities of Hallyu in the Korean language classroom. *Language and Intercultural Communication*. 2025. DOI: <https://doi.org/10.1080/07908318.2024.2381447>.

⁸⁹ Lee T. Y., Ho Y. C., Chen C. H. Integrating intercultural communicative competence into an online EFL classroom: impacts on students' motivation, ICC, and English proficiency. *Language Testing in Asia*. 2023. Vol. 13. Article 6. DOI: <https://doi.org/10.1186/s40862-022-00174-1>.

⁹⁰ Kahanurak S., Dibyamandala J., Mangkhang C. Digital Storytelling and Intercultural Communicative Competence through English as a Foreign Language for Multilingual Learners. *Journal of Curriculum and Teaching*. 2023. Vol. 12, № 1. DOI: <https://doi.org/10.5430/jct.v12n1p14>.

Подані методичні прийоми показують, що міжкультурна компетентність формується не через просте ознайомлення з культурними фактами чи художніми текстами, а в процесі їх активного опрацювання. Поєднання літературного матеріалу з цифровими ресурсами, аналізом, дискусією, рефлексією та педагогічними завданнями допомагає студентам не лише інтерпретувати корейський культурний контекст, а й навчитися пояснювати його майбутнім учням⁹¹. Досягнення очікуваних результатів навчання визначається узгодженістю цифрових медіа зі змістом дисципліни, цілями заняття та методами організації навчальної діяльності. За таких умов цифрові медіа стають дієвим засобом поєднання мовної практики, літературної інтерпретації, культурного аналізу й професійної підготовки майбутнього вчителя⁹².

На основі викладених теоретичних положень і методичних підходів запропоновано авторську модель інтеграції цифрових медіа у процес формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів. Вона відображає логіку педагогічного використання цифрових ресурсів і охоплює цільовий, змістовий, медіаційний, діяльнісний і результативний рівні, які утворюють єдину систему⁹³. Авторську модель інтеграції цифрових медіа у процес формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів під час викладання корейської мови та літератури показано на рис. 3.

Запропонована модель відображає формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів як цілісного педагогічного процесу. Її основу становлять п'ять взаємопов'язаних рівнів: цільовий, змістовий, медіаційний, діяльнісний і результативний. Кожен із них виконує окрему функцію, проте лише їх узгоджена взаємодія забезпечує ефективну інтеграцію цифрових медіа у викладання корейської мови та літератури. Важливим елементом моделі є педагогічний супровід, що охоплює рефлексію, оцінювання результатів навчання та коригування освітнього процесу.

Формування міжкультурної компетентності майбутнього вчителя розглядається як результат комплексного поєднання мовної підготовки, літературного аналізу, культурної інтерпретації та педагогічно виваженого використання цифрових медіа. Їх інтеграція створює умови для розвитку професійних компетентностей, необхідних для міжкультурно

⁹¹ Naranjo-Toro M. et al. Digital approaches to intercultural competence in higher education – a PRISMA systematic review with bibliometric and SWiM evidence. *Frontiers in Education*. 2026. DOI: <https://doi.org/10.3389/educ.2026.1725080>.

⁹² Kessler M., Marino F. Digital multimodal composing in English language teaching. *ELT Journal*. 2023. Vol. 77, № 3. P. 370–376. DOI: <https://doi.org/10.1093/elt/ccac047>.

⁹³ Jiang L. G., Hafner C. A. Digital multimodal composing in L2 classrooms: A research agenda. *Language Teaching*. 2025. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0261444824000107>.

орієнтованого викладання корейської мови та літератури. Запропонована систематизація компонентів міжкультурної компетентності, узагальнення методичних прийомів використання корейської літератури й цифрових медіа, а також авторська модель їх інтеграції відображають цілісний підхід до професійної підготовки майбутніх учителів. Такий підхід може бути використаний під час проектування навчальних курсів, розроблення навчально-методичних матеріалів і вдосконалення практики викладання корейської мови та літератури у закладах вищої освіти.

ВИСНОВКИ

Інтеграція цифрових медіа у викладання корейської мови та літератури є одним із перспективних напрямів розвитку філологічної освіти. Мультиmodalний підхід розширює можливості традиційного навчання, поєднуючи різні способи представлення інформації та створюючи умови для комплексного розвитку мовної, літературної, цифрової й міжкультурної компетентностей майбутніх учителів. Робота з різними типами текстів, цифровими ресурсами та культурними контекстами наближає професійну підготовку до умов іншомовної комунікації.

Цифрові медіа є важливою складовою методичної системи викладання корейської мови та літератури. Використання відеоматеріалів, аудіоресурсів, *webtoon*, інтерактивних платформ, цифрових корпусів, електронних словників та інструментів штучного інтелекту розширює можливості організації навчальної діяльності й допомагає глибше розуміти мовні, літературні і соціокультурні явища. Результативність інтеграції цифрових медіа визначається насамперед їх методично доцільним використанням у структурі професійної підготовки майбутніх учителів.

Важливим результатом інтегрованого викладання корейської мови та літератури є формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів. Поєднання художніх текстів із цифровими медіа дає змогу осмислювати культурні смисли, історичну пам'ять, систему цінностей і моделі соціальної взаємодії, розвиваючи готовність до міжкультурного діалогу, критичного аналізу культурних явищ та їх педагогічної інтерпретації.

Практичне значення роботи полягає в узагальненні освітнього потенціалу цифрових медіа, систематизації компонентів міжкультурної компетентності, розробленні методичних прийомів інтегрованого використання корейської літератури й цифрових ресурсів та створенні авторської моделі їх інтеграції у викладання корейської мови та літератури. Запропоновані положення можуть бути використані під час розроблення навчальних дисциплін, підготовки навчально-методичних матеріалів,

удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів і подальших досліджень у сфері мультимодального навчання та міжкультурної освіти.

АНОТАЦІЯ

У роботі досліджено теоретичні та методичні засади інтеграції цифрових медіа у викладання корейської мови та літератури на основі мультимодального підходу. Обґрунтовано актуальність використання цифрових медіа як інструменту професійної підготовки майбутніх учителів в умовах цифрової трансформації філологічної освіти. Проаналізовано освітній потенціал відеоресурсів, аудіоматеріалів, webtoon, інтерактивних платформ, цифрових корпусів, електронних словників та інструментів штучного інтелекту у процесі інтегрованого навчання. Визначено особливості використання корейської літератури як засобу формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів. Систематизовано компоненти міжкультурної компетентності та узагальнено методичні прийоми поєднання художніх текстів із цифровими медіа у навчальному процесі. Запропоновано авторську модель інтеграції цифрових медіа у викладання корейської мови та літератури, що ґрунтується на взаємозв'язку цільового, змістового, медіаційного, діяльнісного та результативного рівнів. Результати дослідження можуть бути використані під час розроблення навчальних дисциплін, навчально-методичних матеріалів та організації професійної підготовки майбутніх учителів корейської мови і літератури у закладах вищої освіти.

Література

1. The New London Group. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*. 1996. Vol. 66, № 1. P. 60–92. DOI: <https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u>.
2. Kress G. *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. London; New York: Routledge, 2010. 212 p. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203970034>.
3. Mayer R. E. *Multimedia Learning*. 3rd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1017/9781316941355>.
4. Byram M., Holmes P., Savvides N. Intercultural communicative competence in foreign language education: questions of theory, practice and research. *The Language Learning Journal*. 2013. Vol. 41, № 3. P. 251–253. DOI: <https://doi.org/10.1080/09571736.2013.836343>.
5. Yu Cho Y.-M. (ed.). *Teaching Korean as a Foreign Language: Theories and Practices*. New York; London: Routledge, 2020. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780429244384>.

6. Kim H.-Y. Second language acquisition and its implications for teaching Korean. In: Yu Cho Y.-M. (ed.). *Teaching Korean as a Foreign Language: Theories and Practices*. New York ; London : Routledge, 2020. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780429244384-2>.
7. Park M.-J., Choi B., Ko S. Pedagogical approaches and practices in teaching Korean. In: Yu Cho Y.-M. (ed.). *Teaching Korean as a Foreign Language: Theories and Practices*. New York ; London : Routledge, 2020. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780429244384-3>.
8. Brown L., Park M. Y. Culture in language learning and teaching. In: Yu Cho Y.-M. (ed.). *Teaching Korean as a Foreign Language: Theories and Practices*. New York ; London : Routledge, 2020. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780429244384-5>.
9. Suh J., Jung J.-Y. Literacies and multiliteracies in Korean language learning and teaching. In: Yu Cho Y.-M. (ed.). *Teaching Korean as a Foreign Language: Theories and Practices*. New York ; London : Routledge, 2020. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780429244384-7>.
10. Cho Y.-M. Y., Lee A., Wang H.-S. KFL program building and professional development. In: Yu Cho Y.-M. (ed.). *Teaching Korean as a Foreign Language: Theories and Practices*. New York ; London : Routledge, 2020. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780429244384-9>.
11. Kessler M., Marino F. Digital multimodal composing in English language teaching. *ELT Journal*. 2023. Vol. 77, № 3. P. 370–376. DOI: <https://doi.org/10.1093/elt/ccac047>.
12. Lim J., Kessler M. Multimodal composing and second language acquisition. *Language Teaching*. 2024. Vol. 57, № 2. P. 183–202. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0261444823000125>.
13. Jiang L. G., Hafner C. A. Digital multimodal composing in L2 classrooms: A research agenda. *Language Teaching*. 2025. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0261444824000107>.
14. Zhang M., Akoto M., Li M. Digital multimodal composing in post-secondary L2 settings: a review of the empirical landscape. *Computer Assisted Language Learning*. 2023. Vol. 36, № 4. P. 694–721. DOI: <https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1942068>.
15. Hafner C. A., Ho W. Y. J. Assessing digital multimodal composing in second language writing: Towards a process-based model. *Journal of Second Language Writing*. 2020. Vol. 47. Article 100710. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2020.100710>.
16. Jiang L. G., Yu S., Lee I. Developing a genre-based model for assessing digital multimodal composing in second language writing: Integrating theory

with practice. *Journal of Second Language Writing*. 2022. Vol. 57. Article 100869. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2022.100869>.

17. Li M. Digital Multimodal Composing. In: *Researching and Teaching Second Language Writing in the Digital Age*. Cham : Springer, 2021. P. 79–112. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-87710-1_5.

18. Jeong K.-O. Integrating Technology into Language Teaching Practice in the Post-COVID-19 Pandemic Digital Age: From a Korean EFL Context. *RELC Journal*. 2023. DOI: <https://doi.org/10.1177/00336882231186431>.

19. Hong S.-H., Yang S. C. Enhancing Korean as a foreign language learning through a mobile-assisted blended course: A triarchic and ecological perspective. *Language Teaching Research*. 2025. DOI: <https://doi.org/10.1177/13621688251368643>.

20. Lee J. S., Kiaer J. The role of informal digital learning of Korean in KFL students' willingness to communicate. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. 2025. DOI: <https://doi.org/10.1080/01434632.2023.2216671>.

21. Harris S. Affordances, challenges, and possibilities of Hallyu in the Korean language classroom. *Language and Intercultural Communication*. 2025. DOI: <https://doi.org/10.1080/07908318.2024.2381447>.

22. Wang H.-S., Pyun D. O. Hallyu and Korean Language Learning: Gender and Ethnicity Factors. *The Korean Language in America*. 2021. Vol. 24, № 2. P. 30–59. DOI: <https://doi.org/10.5325/korelangamer.24.2.0030>.

23. Han Y., Dewaele J.-M. Does the attractiveness of K-culture shape the enjoyment of foreign language learners of Korean? *International Journal of Applied Linguistics*. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1111/ijal.12632>.

24. Lee T. Y., Ho Y. C., Chen C. H. Integrating intercultural communicative competence into an online EFL classroom: impacts on students' motivation, ICC, and English proficiency. *Language Testing in Asia*. 2023. Vol. 13. Article 6. DOI: <https://doi.org/10.1186/s40862-022-00174-1>.

25. Naranjo-Toro M. et al. Digital approaches to intercultural competence in higher education – a PRISMA systematic review with bibliometric and SWiM evidence. *Frontiers in Education*. 2026. DOI: <https://doi.org/10.3389/feduc.2026.1725080>.

26. Xu H. A comprehensive review of intercultural communicative competence in EFL education. *Cogent Education*. 2025. DOI: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2557608>.

27. Kahanurak S., Dibyamandala J., Mangkhang C. Digital Storytelling and Intercultural Communicative Competence through English as a Foreign Language for Multilingual Learners. *Journal of Curriculum and Teaching*. 2023. Vol. 12, № 1. DOI: <https://doi.org/10.5430/jct.v12n1p14>.

28. A Systematic Review of Technology Reviews in Language Teaching and Learning. *RELC Journal*. 2023. DOI: <https://doi.org/10.1177/00336882221150810>.

29. Lee S. Generative AI (GenAI) in the language classroom: A systematic review. *Interactive Learning Environments*. 2025. DOI: <https://doi.org/10.1080/10494820.2025.2498537>.

30. Ogunleye B., Zakariyyah K. I., Ajao O. et al. A systematic review of generative AI for teaching and learning practice. *Education Sciences*. 2024. Vol. 14, № 6. Article 636. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci14060636>.

Information about the author:

Pak Antonina,

Doctor of Philosophy in Korean Language Education, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Western
and Eastern Languages and their Teaching Methods,
State institution “South Ukrainian National Pedagogical University
named after K. D. Ushynsky”,
34, Staroportofrankivska Street, Odesa, Ukraine

THE FORMATION OF THE FRANKENSTEIN MYTH: FROM MARY SHELLEY'S NOVEL TO EARLY THEATRICAL AND CINEMATIC ADAPTATIONS

Pryshchepa Tetiana

DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-712-3-2-25>

INTRODUCTION

Mary Shelley's *Frankenstein; or, The Modern Prometheus*, first published in 1818, is one of the most influential works of world literature, whose cultural impact extends far beyond its historical and literary context. Combining Gothic aesthetics, Romantic philosophy, scientific discourse, and ethical reflection, the novel has become a cultural myth that continues to shape literature, theatre, cinema, and popular culture. As C. Baldick observes, the *Frankenstein* narrative gradually developed into a cultural model through which monstrosity, scientific transgression, and moral responsibility are conceptualised¹.

The relevance of the present study lies in the need to examine the early formation of the *Frankenstein* myth through the interaction of literary, theatrical, and cinematic traditions. Although Mary Shelley's novel and its adaptations have been extensively studied, the transformation of the *Frankenstein* narrative from literature to theatre and early cinema has rarely been analysed as a continuous intermedial process. Particular attention should therefore be paid to the ways in which theatrical and cinematic adaptations reshaped the representation of the Creature, the act of creation, and the central ethical conflict.

The theoretical framework combines mythopoetic, intertextual, and adaptation approaches. Julia Kristeva's concept of intertextuality explains the interaction of the novel with earlier cultural traditions², while Gérard Genette's theory of hypertextuality³ and Linda Hutcheon's theory of adaptation⁴,

¹ Baldick C. In *Frankenstein's Shadow: Myth, Monstrosity, and Nineteenth-Century Writing*. Oxford: Clarendon Press, 1987. pp. 1–10.

² Kristeva J. Word, Dialogue and Novel. In: Moi T. (ed.). *The Kristeva Reader*. Oxford: Basil Blackwell, 1986. P. 34–61.

³ Genette G. *Palimpsests: Literature in the Second Degree*. Translated by Channa Newman and Claude Doubinsky. Lincoln; London: University of Nebraska Press, 1997. pp. 5–7.

⁴ Hutcheon L., O'Flynn S. *A Theory of Adaptation*. 2nd ed. New York: Routledge, 2013. pp. 7–8, 21–22.

provide the methodological basis for analysing theatrical and cinematic reinterpretations. These approaches make it possible to examine adaptations not as literal reproductions of the literary source but as independent artistic texts that reinterpret its meanings through the expressive resources of different media.

The degree of scholarly engagement with the subject is demonstrated by studies devoted to the novel's poetics, mythopoetics, theatrical adaptations, and cinematic reception. C. Baldick analyses the transformation of the Frankenstein narrative into a cultural myth⁵; E. Nitchie examines the literary context of Mary Shelley's work⁶; S. E. Forry investigates the history of the novel's dramatisations⁷; and D. F. Glut traces the development of the Frankenstein legend in theatre and cinema⁸.

The aim of this study is to identify the mythopoetic, intertextual, and intermedial mechanisms involved in the formation of the Frankenstein myth in Mary Shelley's novel and to trace their transformation in early theatrical and cinematic adaptations.

To achieve this aim, the study addresses the following objectives:

- to characterise the mythopoetic structure of the novel and determine the functions of its classical, biblical, Miltonic, Romantic, and Faustian motifs;
- to examine the intertextual mechanisms involved in the construction of Victor Frankenstein and the Creature;
- to trace the transformation of the novel in early nineteenth-century theatrical productions;
- to determine the influence of theatrical traditions on the emergence of the first cinematic interpretations;
- to analyse how the change of medium affected the composition, character system, representation of the protagonists' inner worlds, and distribution of moral responsibility;
- to establish the role of early theatrical and cinematic adaptations in the formation of the Frankenstein myth.

The object of the study is Mary Shelley's novel *Frankenstein; or, The Modern Prometheus* and its theatrical and cinematic adaptations of the nineteenth and the first half of the twentieth centuries.

⁵ Baldick C. In *Frankenstein's Shadow: Myth, Monstrosity, and Nineteenth-Century Writing*. Oxford: Clarendon Press, 1987. pp. 1–10.

⁶ Nitchie E. *Mary Shelley: Author of Frankenstein*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press, 1953. 275 p.

⁷ Forry S. E. *Hideous Progenies: Dramatizations of Frankenstein from Mary Shelley to the Present*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1990. pp. 3–24.

⁸ Glut D. F. *The Frankenstein Legend: A Tribute to Mary Shelley and Boris Karloff*. Metuchen, NJ; London: The Scarecrow Press, 1973. pp. 39–42.

The subject of the study is the mythopoetic, intertextual, and intermedial mechanisms through which the Frankenstein narrative and its system of images were transformed in the transition from literary text to theatre and cinema.

The material of the study comprises Mary Shelley's novel, Richard Brinsley Peake's *Presumption; or, The Fate of Frankenstein*, early nineteenth-century stage adaptations, J. Searle Dawley's *Frankenstein* (1910), Peggy Webling's *Frankenstein: An Adventure in the Macabre*, and James Whale's *Frankenstein* (1931).

The methodological framework combines mythopoetic, intertextual, comparative, intermedial, and semiotic methods.

The scholarly novelty of the study lies in its comprehensive analysis of the early formation of the Frankenstein myth as a continuous intermedial process, demonstrating how theatrical adaptations established narrative and visual models that were later inherited and transformed by early cinema.

The practical significance of the findings lies in their potential application in courses on world literature, comparative literature, adaptation studies, intermedial studies, theatre history, and film history.

1. The Mythopoetic Model of Mary Shelley's Novel as a Basis for Cultural Transformations

Mary Shelley's *Frankenstein; or, The Modern Prometheus* belongs to the category of literary works that have transcended their original historical and literary context and acquired the characteristics of a cultural myth. Its enduring presence in world culture can be explained not only by the artistic value of the source text but also by the universal nature of its central conflicts. As C. Baldick observes, the story of Frankenstein gradually detached itself from the specific literary work and developed into a cultural model through which monstrosity, alienation, the transgression of natural boundaries, and the uncontrollable consequences of human creative activity are conceptualised⁹.

The mythopoetic structure of the novel is formed at the intersection of classical, biblical, Miltonic, Faustian, Romantic, and scientific traditions. These cultural codes do not function in isolation but interact with and reinterpret one another, creating a multilayered system of meanings. Owing to this structure, the narrative cannot be reduced to the story of a failed scientific experiment; instead, it raises fundamental questions concerning the limits of knowledge, the creator's responsibility, the nature of evil, social rejection, and the created being's right to recognition.

⁹ Baldick C. In *Frankenstein's Shadow: Myth, Monstrosity, and Nineteenth-Century Writing*. Oxford: Clarendon Press, 1987. pp. 1–10.

The novel's full title, *Frankenstein; or, The Modern Prometheus*, explicitly invokes the ancient myth of Prometheus. In classical tradition, Prometheus appears as a cultural hero who gives humanity fire and the knowledge associated with it, thereby violating the order established by the gods. His action is ambivalent: on the one hand, it contributes to human development; on the other, it represents the transgression of the boundary between the divine and the human.

Victor Frankenstein similarly seeks to overcome the limits of knowledge available to humankind. His goal is to penetrate the mystery of life and achieve victory over death. He believes that a new species will be grateful to him as its creator and that future generations will acknowledge him as their benefactor¹⁰. In this ambition, he reproduces the Promethean model: he acquires forbidden knowledge, attempts to alter the natural order, and appropriates a function traditionally associated with divine creation.

Mary Shelley, however, substantially reinterprets the ancient myth. Her modern Prometheus does not become a benefactor of humankind. Scientific discovery brings no liberation but instead causes a moral catastrophe. Frankenstein achieves his objective, yet immediately after bringing the Creature to life, he rejects it, refuses to acknowledge his obligation towards the life he has created, and attempts to distance himself from the consequences of his experiment¹¹.

The Promethean motif therefore acquires a distinct ethical dimension in the novel. The tragedy is caused not by the pursuit of knowledge itself but by the separation of creative power from moral responsibility. Victor seeks to appropriate the right to create but refuses to accept the obligations of a creator. He is technically capable of producing life, yet he is unprepared to recognise the being he has created as a subject requiring care, protection, education, and social belonging.

Frankenstein's punishment also differs from that of the ancient Prometheus. It is not imposed by an external divine power but emerges from his own action and subsequent decisions. The loss of his loved ones, loneliness, guilt, and the gradual destruction of his personality result not from an abstract violation of a prohibition but from his specific rejection of the life he has created.

The novel thus redirects attention from the question of whether a human being has the right to create life to the question of responsibility for the consequences of such creation. This shift defines the modern character of Mary

¹⁰ Shelley M. *Frankenstein; or, The Modern Prometheus*. Edited by J. Paul Hunter. 2nd ed. New York: W. W. Norton & Company, 2012. p. 51.

¹¹ Shelley M. *Frankenstein; or, The Modern Prometheus*. Edited by J. Paul Hunter. 2nd ed. New York: W. W. Norton & Company, 2012. pp. 54–58.

Shelley's Promethean model. The work does not reject scientific inquiry as such; rather, it demonstrates the danger of knowledge separated from responsibility, care, and the recognition of the Other.

The mythopoetic structure of the novel is not limited to the classical narrative. Biblical allusions also play an important role, particularly the motifs of the creation of humanity, the Fall, exile, and the disruption of primordial harmony. Frankenstein attempts to occupy the position of the Creator but proves incapable of fulfilling the roles of father, mentor, and protector. His creation enters existence not within a system of love, law, and familial continuity but in the conditions of a secret experiment, isolation, and immediate rejection.

The act of creation in the novel may be interpreted as a paradoxical repetition of the biblical model. Victor outwardly imitates the divine creation of humanity but deprives it of its principal ethical component: responsibility for the created life. He animates a body but gives the Creature neither a name nor a place in the world, a moral orientation, or the right to belong to the human community.

The Creature is therefore compelled to search independently for cultural models through which it may understand its origin. John Milton's *Paradise Lost* is particularly significant in the formation of its self-awareness. After reading the poem, the Creature compares itself simultaneously to Adam and Satan¹².

Like Adam, the Creature is brought into existence without natural birth. It is also the first and only representative of its kind, has no parental past, and must discover the surrounding world independently. Unlike Adam, however, it receives no love from its creator, does not inhabit a harmonious environment, and has no companion. From the very beginning, its existence is defined not by blessing but by rejection.

The Creature resembles Satan through its experience of exile, loneliness, and rebellion against its creator. This parallel, however, is also incomplete. Satan consciously rebels against the established order, whereas the Creature initially seeks love, acceptance, and peaceful coexistence. Its aggression gradually develops in response to systematic rejection, physical violence, and the impossibility of belonging to the human community.

Its dual self-identification through Adam and Satan reveals the character's internal contradiction. The Creature appears simultaneously as an innocent creation and an avenger, a victim and an agent of violence, a potential human being and an entity defined by society as a monster. The mythopoetic parallels do not assign it an unambiguous status but instead demonstrate the impossibility of fully incorporating the character into established cultural categories.

¹² Milton J. *Paradise Lost*. Edited by John Leonard. London: Penguin Classics, 2003. 752 p.

The Miltonic intertext performs a dual function in the novel. On the one hand, it provides the Creature with a language through which it can interpret its condition. On the other, it intensifies its tragedy because none of the available models accounts for the existence of a being that possesses consciousness, moral needs, and the capacity for compassion but remains unrecognised both by society and by its own creator.

The Creature's self-awareness develops through reading. Since its creator gives it no name and transmits no system of moral or social values, it must construct its identity through other people's texts. *Paradise Lost*, Plutarch's *Lives*, and Johann Wolfgang von Goethe's *The Sorrows of Young Werther* become models of history, morality, emotion, and human conduct.

Literature opens the world of culture to the Creature but simultaneously enables it to recognise its difference from human beings. It acquires language and learns about social relations, love, family, inequality, and moral obligations. Yet the more deeply it understands the human world, the more acutely it experiences its own isolation.

The Creature's observation of the De Lacey family plays a central role in the development of its moral consciousness. It learns language and discovers familial love, compassion, mutual support, and social injustice¹³. It is not born as an embodiment of evil but gradually assimilates human values. The awareness of these values, however, intensifies its suffering by revealing the impossibility of being included in the world it has learned to understand.

Evil in the novel therefore does not appear as an inherent property of a deformed body. It develops through the interaction between the Creature, its creator, and society. The character becomes violent not because it was created through an unnatural process but because it is consistently deprived of love, recognition, and the possibility of ethical coexistence.

This model complicates the conventional Gothic division between hero and monster. The Creature's external deformity does not correspond to its initial moral orientation, while Victor's socially acceptable appearance does not guarantee ethical behaviour. The novel transfers monstrosity from the body to the sphere of action: not only the created being but also the creator who rejects responsibility may prove monstrous.

Victor and the Creature gradually form a structure of doubling. Initially, they are opposed as creator and creation, human being and artificially created life, member of society and outcast. As the narrative develops, however, they display an increasing number of shared characteristics. Both isolate themselves

¹³ Shelley M. *Frankenstein*; or, *The Modern Prometheus*. Edited by J. Paul Hunter. 2nd ed. New York: W. W. Norton & Company, 2012. pp. 91–115.

from others, lose their loved ones, subordinate their lives to revenge, and gradually destroy their own capacity for compassion.

Doubling does not imply the characters' complete moral equivalence, but it emphasises their interdependence. Victor physically creates the Creature, while the Creature gradually determines the future direction of Victor's life. Each becomes the cause of the other's transformation. Consequently, the boundary between subject and consequence, pursuer and pursued, victim and offender is continually destabilised.

The Creature materialises the repressed consequences of Victor's actions. It is not merely the result of his experiment but also the visible embodiment of his ambition, fear, and rejection of responsibility. At the same time, Frankenstein himself gradually approaches the condition of the outcast he has created: he loses his connection with society, remains isolated, and subordinates his existence to destructive revenge.

The structure of doubling substantially complicates the question of the origin of monstrosity. The novel does not allow evil to be located exclusively within the Creature. Monstrosity emerges from the interaction among the bodily otherness of the created being, the creator's irresponsibility, and society's intolerance of the Other.

The mythopoetic model of the novel is also based on the motif of forbidden knowledge. Victor seeks absolute understanding and rejects the moral limitations that might obstruct his experiment. In this respect, he resembles not only Prometheus but also Faust and the alchemist who seeks to master the concealed secrets of nature.

Unlike the traditional Faust, however, Frankenstein does not enter into a literal agreement with a demonic power. The source of danger is his own ambition. He himself transforms knowledge into an absolute value and subordinates every other aspect of life to it. The tragedy therefore has an ethical rather than a supernatural origin.

Scientific inquiry is not presented in the novel as unambiguously negative. The problem lies not in the investigation of nature itself but in the scientist's isolation, disregard for his relationships with other people, and refusal to anticipate the consequences of his actions. Victor works in secrecy, separates himself from his family, and gradually loses the ability to evaluate his experiment beyond the limits of his personal ambition.

The scientific narrative thus acquires mythopoetic significance: the laboratory experiment becomes a modern version of the archaic act of creation, while the scientist becomes a figure attempting to appropriate divine power. The distinctive feature of this model is that creation is accomplished not through

magic or supernatural intervention but through rational knowledge, technology, and individual will.

The mythologisation of natural space also plays an important role in the novel. Alpine landscapes, glaciers, mountains, storms, and the Arctic wilderness are not merely backgrounds to the action. They reflect the characters' psychological states, produce an atmosphere of the Romantic sublime, and give the conflict a cosmic dimension.

For Victor, turning to nature becomes a means of temporarily restoring his internal equilibrium. This restoration is always short-lived, however, because he does not eliminate the cause of the tragedy. He seeks emotional relief but does not accept responsibility for the Creature. Natural space therefore provides no genuine moral purification and merely postpones the return of the conflict.

For the Creature, nature initially constitutes the only environment that does not judge it by its appearance. It discovers the world through light, warmth, cold, hunger, and the changing seasons. Yet even natural freedom cannot replace human community. The character requires not only physical survival but also recognition, compassion, and social belonging.

The Arctic setting at the end of the novel performs a distinctive symbolic function. It becomes a liminal territory in which the conflict between creator and creation moves beyond society and acquires an almost mythical character. The white wilderness symbolises absolute loneliness, exhaustion, the destruction of human bonds, and the conclusion of the Promethean project.

Robert Walton's frame narrative strengthens the novel's mythopoetic dimension. Walton repeats Victor's pursuit of glory, discovery, and the transgression of the boundaries of the known world. His Arctic expedition parallels Frankenstein's scientific experiment: both men are prepared to risk themselves and others for the sake of an exceptional achievement.

Walton, however, is given the opportunity to interrupt the repetition of the tragedy. Having heard Victor's story and confronted the demands of his crew, he abandons the dangerous continuation of the voyage and turns back. The frame narrative therefore demonstrates not only the recurrence of the Promethean model but also the possibility of its ethical correction.

In this respect, the novel does not end in absolute pessimism. Frankenstein's story can serve as a warning if another subject is willing to hear it and alter his behaviour. Walton accomplishes what Victor could not: he relates personal ambition to responsibility for the lives of others.

The multilayered narrative structure also affects the perception of the moral conflict. Victor's story is conveyed through Walton's letters, while the Creature's voice appears within Frankenstein's narrative. As a result of this narrative layering, no perspective acquires the status of absolute objectivity. The

reader must compare different versions of events and independently determine the degree of guilt borne by each character.

The novel's mythopoetic structure is dynamic rather than static. Classical, biblical, and Miltonic models are not simply quoted but are tested under new historical conditions. Prometheus is transformed into a scientist, divine creation into a laboratory experiment, Adam into an abandoned Creature, and the story of the Fall into a narrative concerning responsibility for artificially created life.

This process may be more fully understood through Roland Barthes's semiotic conception of myth. Barthes defines myth as a secondary semiological system in which a sign formed at the first level of signification becomes the signifier of a new cultural message¹⁴.

From this perspective, Mary Shelley's novel may be regarded as a primary artistic model whose individual elements the creator, artificially created life, the abandoned creation, the transgression of natural boundaries, and uncontrollable consequences acquired the capacity to function independently of the complete narrative structure. The Frankenstein model thus became transferable to other historical, medial, and cultural contexts.

The universality of this model explains the novel's continual reactivation in discussions of scientific development, biotechnology, genetic engineering, artificial intelligence, and posthumanism. In each case, the fundamental configuration remains: a human being creates a new form of existence, proves unable fully to control its subsequent development, and is compelled to confront the ethical consequences of such intervention.

This reactivation does not, however, involve a literal repetition of the novel. The cultural myth preserves a recognisable semantic structure while adapting its specific content to the social anxieties, scientific discoveries, and technological possibilities of a particular period. The Frankenstein narrative can therefore adjust to new contexts without losing its central conflict between creative power and moral responsibility.

The mythopoetic model of the novel is consequently formed at the intersection of several interconnected narratives: the Promethean acquisition of forbidden knowledge, the biblical creation of humanity, the Miltonic conflict between creator and rejected creation, the Faustian pursuit of absolute knowledge, and the Romantic motif of doubling. Their combination transforms the story of Victor Frankenstein into a universal model for conceptualising the limits of human creativity.

¹⁴ Barthes R. *Mythologies*. Translated by Annette Lavers. London: Vintage Classics, 2009. pp. 109–114.

The principal result of this combination is the reorientation of myth from the heroism of knowledge towards an ethics of responsibility. Mary Shelley demonstrates that the act of creation does not end with the appearance of new life but initiates an enduring relationship between the creator and the created Other. The rejection of this relationship transforms scientific achievement into moral catastrophe.

The mythopoetic structure of the novel therefore established an open system of meanings suitable for subsequent intertextual and intermedial transformations. The interaction of classical, biblical, Miltonic, Romantic, and scientific codes ensured the universality of the Frankenstein narrative and provided the foundation for its subsequent development in theatre and cinema.

2. Intertextual Mechanisms in the Transformation of Frankenstein and the Creature

The intertextuality of Mary Shelley's *Frankenstein; or, The Modern Prometheus* manifests itself not only through its incorporation of classical, biblical, Miltonic, Gothic, and Romantic traditions. Equally significant is the reverse process whereby the novel itself became the source of new narrative models, characters, images, and visual conventions. In theatrical and cinematic adaptations, these elements are not reproduced literally but are reorganised according to the expressive possibilities of a particular medium, genre conventions, audience expectations, and the cultural demands of a specific historical period.

The theoretical framework for understanding this process is provided by Julia Kristeva's concept of the text as a space where previous utterances and cultural codes intersect¹⁵. Although Mary Shelley's novel is itself constructed through numerous intertexts, after its publication it also began to function as a source of further transformations. Its characters entered into dialogue with melodrama, pantomime, Gothic spectacle, cinematic expressionism, and the developing conventions of horror cinema.

From this perspective, the history of the Frankenstein myth should not be understood as a sequence of isolated adaptations but as a complex network of intertextual and intermedial relationships. According to Gérard Genette, a hypertext emerges through the transformation of a preceding text rather than through its mechanical reproduction¹⁶. A theatrical production or film may therefore preserve the central conflict between creator and creation while

¹⁵ Kristeva J. Word, Dialogue and Novel. In: Moi T. (ed.). *The Kristeva Reader*. Oxford: Basil Blackwell, 1986. P. 34–61.

¹⁶ Genette G. *Palimpsests: Literature in the Second Degree*. Translated by Channa Newman and Claude Doubinsky. Lincoln; London: University of Nebraska Press, 1997. pp. 5–7.

simultaneously altering the composition, system of characters, mode of creation, genre conventions, and ethical perspective.

Adaptation should consequently be regarded not as a departure from an allegedly "correct" original but as a selective actualisation and recoding of its meanings. Linda Hutcheon argues that adaptation simultaneously combines repetition with difference and functions as an independent creative work rather than a simple copy of its source¹⁷. The modifications introduced by theatre and cinema may simplify certain aspects of the novel while simultaneously generating new cultural meanings that shape subsequent modes of reception.

One of the most significant transformations concerns the status of the Creature. In the novel, the Creature possesses its own narrative voice and functions as a fully developed narrative subject. Victor's story is framed by Robert Walton's letters, while Frankenstein's own narrative contains the Creature's extensive autobiographical account. This multilayered structure prevents the reader from accepting a single authoritative version of events and instead encourages a comparison of different perspectives.

The Creature's speech occupies a particularly important position within this narrative structure. It demonstrates the ability to analyse its own experiences, formulate moral judgements, construct logical arguments, and express profound emotional reflection. Its account of observing the De Lacey family, acquiring language, reading books, and gradually recognising its own condition transforms an externally monstrous figure into a fully developed human subject¹⁸.

Through language, the Creature explains the process by which its original benevolence is transformed into hatred and revenge. Its eloquence performs not merely a characterising function but an ethical one, undermining any direct correspondence between physical appearance and moral nature. The being whom others perceive only as a monster proves capable of rational thought, compassion, suffering, and moral judgement.

Victor Frankenstein, by contrast, despite his socially acceptable appearance, repeatedly fails to assume responsibility for the life he has created. This inversion complicates the conventional Gothic opposition between hero and monster. Monstrosity is transferred from bodily appearance to ethical behaviour.

Early theatrical adaptations substantially reduced this narrative complexity. In Richard Brinsley Peake's *Presumption; or, The Fate of Frankenstein* (1823), the Creature was deprived of extended speech. Its inner life was represented primarily through gesture, bodily movement, facial expression, and emotional

¹⁷ Hutcheon L., O'Flynn S. *A Theory of Adaptation*. 2nd ed. New York: Routledge, 2013. pp. 7–8.

¹⁸ Shelley M. *Frankenstein; or, The Modern Prometheus*. Edited by J. Paul Hunter. 2nd ed. New York: W. W. Norton & Company, 2012. pp. 91–140.

reactions. As D. W. Hoehn and Elizabeth Nitchie observe, the theatrical Creature responded to events physically, whereas the literary Creature articulated a coherent system of ethical claims directed both towards its creator and society¹⁹.

The loss of speech represents far more than a simple reduction of literary material. It fundamentally transforms the ethical structure of the narrative. Without the ability to explain its actions, the Creature ceases to function as an equal participant in the conflict and becomes instead an object of visual observation. Its behaviour is interpreted primarily through its appearance rather than through its consciousness.

In the novel, violence develops through rejection, abandonment, and the creator's refusal to assume responsibility. On the stage, where the Creature can no longer explain its own experience, aggression increasingly appears as an inherent characteristic of monstrosity itself. Consequently, a medial transformation of speech produces a corresponding ideological transformation of the character.

Within the literary text, the Creature interprets its own history. In the theatre, its meaning is produced by other characters, theatrical performance, costume, staging, and audience perception. The narrative subject becomes a visible body, while verbal argumentation gives way to immediate emotional impact.

Peake's adaptation established several narrative and visual elements that later came to be regarded as inherent components of the Frankenstein story itself. These include the mute Creature, the scientist's assistant, the spectacular laboratory scene, an intensified romantic subplot, and a catastrophic finale.

In Mary Shelley's novel, the technical process of creating life remains deliberately undisclosed. Victor refuses to reveal the secret of his discovery, fearing that others might repeat his experiment²⁰. The literary narrative therefore emphasises the ethical consequences of creation rather than its scientific procedure.

Theatre, however, required the act of creation to become materially visible. What remains deliberately ambiguous in the novel had to be translated into physical action. Light, thunder, mechanical devices, elaborate stage machinery, and the dramatic appearance of the Creature transformed a private scientific experiment into a public theatrical spectacle. This process may be described as **intermedial concretisation**. It results from translating verbal indeterminacy into visual performance. The act of creating life ceases to exist merely as

¹⁹ Hoehn D. W. *The First Season of Presumption!*; or, *The Fate of Frankenstein*. Romantic Circles.

²⁰ Shelley M. *Frankenstein*; or, *The Modern Prometheus*. Edited by J. Paul Hunter. 2nd ed. New York: W. W. Norton & Company, 2012. pp. 54–58.

Victor's recollection and instead becomes the central spectacular event of the drama.

This scenic concretisation profoundly influenced later adaptations. The repeated use of storms, lightning, and electrical machinery gradually established electricity as the supposed method of animation, despite the fact that Mary Shelley never explicitly describes such a process. Adaptation therefore did not simply visualise an undefined episode in the novel; it effectively created a new cultural interpretation of it.

As Steven Earl Forry demonstrates, early theatrical productions not only popularised the novel but also created an independent tradition of reception that profoundly shaped subsequent interpretations²¹. Theatre thus became the first medium to provide the Creature with a concrete body, recognisable physical behaviour, costume, and visual identity.

One of the most influential theatrical innovations was the introduction of the scientist's assistant. Peake's play presents Fritz, a character entirely absent from Mary Shelley's novel. Initially conceived as a comic servant associated with melodramatic conventions, Fritz later underwent considerable transformation in both theatre and cinema.

Gradually, he became the scientist's assistant, collaborator, and intermediary between the laboratory and the outside world. Later cinematic traditions merged characteristics of Fritz, the hunchbacked servant, and Igor into a single popular cultural archetype.

This process may be described as **intertextual fusion**. Elements originating in different texts and different characters gradually lose their identifiable origins while forming a new recognisable cultural model. Eventually, this composite figure comes to be regarded as an inseparable component of the Frankenstein myth despite having no basis in Mary Shelley's original narrative.

The persistence of the assistant can be explained through dramatic necessity. He materialises the scientist's isolation, creates dialogue within laboratory scenes, performs practical tasks that would otherwise remain invisible, and frequently provides comic or grotesque contrast to the tragic action.

The emergence of Fritz demonstrates that cultural myths develop not only through direct adaptation of literary texts but also through repeated innovations introduced by later interpreters. As these innovations accumulate, audiences gradually forget their specific origins while accepting them as authentic components of the original story.

²¹ Forry S. E. *Hideous Progenies: Dramatizations of Frankenstein from Mary Shelley to the Present*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1990. pp. 3–24.

The early theatrical tradition transformed not only the Creature but also the character of Frankenstein himself. In the novel, Victor is a psychologically contradictory figure. His intellectual ambition is combined with fear, physical weakness, guilt, and an inability to act consistently. His principal fault lies not only in creating the Creature but also in immediately rejecting it after bringing it to life.

In theatrical versions, this internal conflict gradually gives way to the more outwardly expressive image of the obsessed scientist. The protagonist increasingly appears as a man who consciously violates moral and religious prohibitions in pursuit of absolute knowledge. This transformation contributed to the formation of one of the most persistent stereotypes in popular culture: the “mad scientist.”

This image emerges through the interaction of the Frankenstein narrative with the broader Faustian tradition. Frankenstein comes to be associated with Faust, the alchemist, and the seeker of forbidden knowledge. In Peake’s play, the parallel with Faust is stated explicitly, while the Creature is associated with Satan.

Such a comparison made the narrative more accessible to theatrical audiences but simultaneously simplified the novel’s moral ambiguity by recasting it as a conflict between good and evil. In Mary Shelley’s work, Victor enters into no agreement with a demonic force; the source of the tragedy is his own ambition and rejection of responsibility.

In stage versions, this distinction becomes less pronounced. To make the conflict more dramatically effective, adapters emphasise the act of transgression itself rather than the long-term consequences of the creator’s rejection of the life he has produced. Frankenstein therefore appears increasingly not as a weak and irresponsible creator but as a dangerous experimenter.

The theatrical medium intensified the melodramatic component of the Frankenstein story. Early productions foregrounded romantic relationships, family secrets, pursuit, recognition scenes, and the final catastrophe. In Peake’s play, Elizabeth became Frankenstein’s sister, while Clerval was presented as her beloved. New characters and musical numbers were introduced, whereas Walton’s frame narrative, much of the Creature’s history, and the account of its intellectual development were omitted.

These changes resulted not only from the playwright’s individual decisions. The theatrical system of early nineteenth-century England restricted the performance of serious drama in theatres that did not possess the appropriate patent. Consequently, adapting literary material frequently required the introduction of music, pantomime, comic episodes, and melodramatic effects²².

²² Forry S. E. *Hideous Progenies: Dramatizations of Frankenstein from Mary Shelley to the Present*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1990. pp. 3–24.

The transformation of a philosophical novel into melodramatic spectacle had a dual effect. On the one hand, the multilayered composition, moral ambiguity, and subjectivity of the Creature were considerably reduced. On the other hand, theatre enabled the rapid dissemination of the Frankenstein story among audiences who may never have read the literary source.

Only five years after the novel's first publication, its characters began to exist within a new medial space, acquiring concrete bodies, costumes, gestures, and modes of stage behaviour. Theatre did not merely retell the novel; it created a new form of its cultural existence.

Mary Shelley attended a performance of *Presumption; or, The Fate of Frankenstein* on 29 August 1823. In her journal, she noted that the Creature was represented by a dash in the theatrical programme. This detail is particularly revealing: namelessness, which carries complex social and philosophical significance in the novel, was transformed in the stage version into a visual sign of the character's undefined status²³.

This episode illustrates a fundamental feature of adaptation. Once a literary work enters the public cultural sphere, its author can no longer fully control its meaning. The theatrical production begins to function as an independent text capable of shaping not only audience reception but also subsequent readings of the novel itself.

Theatre initiated the formation of the Creature's visual identity. Thomas Potter Cooke, who performed the role in Peake's production, became so closely associated with the Monster that the part significantly shaped his theatrical reputation.

The actor therefore becomes not merely an interpreter of the character but also a mediator of cultural memory. The actor's body, movement, make-up, and appearance can outlive a particular production and be reproduced in later versions. As a result, the literary description begins to compete with a canonised performance image that possesses far greater potential for mass circulation.

This process was later repeated in cinema, where Boris Karloff's appearance in Jack Pierce's make-up became virtually inseparable from the popular image of Frankenstein's creation. The foundation of this bond between actor and character, however, was established by the theatrical tradition.

Throughout the nineteenth century, the Frankenstein narrative actively interacted with other Gothic stories. Its relationship with John Polidori's *The Vampyre* became particularly significant, since the conception of both this work and Mary Shelley's novel was connected with the events at the Villa Diodati during the summer of 1816.

²³ Forry S. E. *Hideous Progenies: Dramatizations of Frankenstein from Mary Shelley to the Present*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1990. pp. 17–19.

The theatrical versions of both works appeared at approximately the same time, and their characters were later combined within shared stage productions. D. F. Glut refers to the 1887 production *The Model Man*, which brought together elements of the vampire and Frankenstein traditions²⁴.

This combination had long-term consequences. Frankenstein, Dracula, the werewolf, the mummy, and other characters gradually formed a shared popular-cultural pantheon of monsters despite the substantial differences among their literary sources and philosophical concerns.

Intertextuality is realised here not merely through the interaction of one text with another but through the formation of a common genre space. A character may lose some of its individual features while retaining a sufficient set of traits to remain recognisable.

The interaction between theatre and early cinema marked the next stage in the transformation of the Frankenstein myth. Early filmmakers borrowed compositional solutions, character systems, scenery, costumes, and performance styles from theatrical productions. J. Searle Dawley's short film *Frankenstein* (1910) largely preserved theatrical convention: the action unfolded within a restricted space, while emotional and psychological states were conveyed through exaggerated gestures and symbolic scenes.

Cinema nevertheless introduced new means of visualising the creation of life. In Dawley's film, the Creature does not emerge through the assembly of body parts or the use of electrical energy but is formed in a vessel containing a chemical substance. The effect was produced by reversing footage of a model being destroyed.

As a result, destruction on screen was transformed into creation, while chaotic matter appeared to assume human form by itself. This technique not only demonstrated the technological possibilities of early cinema but also reinterpreted the status of the Creature.

In the film, the Creature functions as the materialisation of Frankenstein's own moral corruption. The final mirror motif makes the concealed relationship between the characters visible: the scientist first sees the Monster reflected in the mirror, after which the Monster's image is replaced by Frankenstein's own reflection.

In the novel, the Creature is not Victor's literal double, although the characters share a psychological and structural resemblance. Both isolate themselves from society, lose their loved ones, subordinate their lives to revenge, and gradually become dependent upon one another. The cinematic

²⁴ Glut D. F. *The Frankenstein Legend: A Tribute to Mary Shelley and Boris Karloff*. Metuchen, NJ; London: The Scarecrow Press, 1973. pp. 39–42.

metaphor of the mirror concretises this connection and transforms the external conflict into the protagonist's struggle with his own dark reflection.

At the same time, this interpretation deprives the Creature of autonomy. If it functions merely as a projection of Frankenstein's internal evil, its own experience, suffering, and moral claims lose their independent significance. Dawley's film therefore does not merely abbreviate the novel's narrative but fundamentally transforms the status of the created being.

The direction of intermedial influence subsequently changed. While early cinema actively relied upon theatrical models, the success of twentieth-century films meant that cinematic images increasingly began to shape later stage interpretations.

Peggy Webling's *Frankenstein: An Adventure in the Macabre* (1927) became a particularly important link in this development, as it served as one of the sources for Universal's 1931 film. James Whale's screen version therefore did not emerge through a direct transfer of Mary Shelley's novel but through the mediation of a long theatrical tradition.

As Linda Hutcheon argues, adaptations frequently engage not with a single source text but with a plurality of earlier texts and modes of interpretation²⁵. A film may declare its connection with the novel while simultaneously borrowing its structure from a play, its visual model from a previous production, and its genre conventions from an already established tradition of horror.

As a result of this accumulation, each subsequent version preserves traces of earlier interpretations even when it does not quote them directly. A visual image, gesture, line of dialogue, or narrative situation may pass from one medium to another while gradually losing its association with a particular author.

This process contributed to the establishment of the electrical laboratory, the mute Monster, the deformed assistant, and the spectacular animation scene as supposedly original elements of the Frankenstein story. These components are either absent from the novel or carry different meanings within it, yet repeated theatrical and cinematic representation endowed them with exceptional cultural stability.

The transformation of Frankenstein and the Creature therefore does not occur through a direct movement from the novel to each subsequent version but through a complex network of intertextual and intermedial relationships. Early theatre deprived the Creature of extended speech, gave it a distinctive physical performance style, intensified the melodramatic dimension, and introduced the scientist's assistant. Cinema transformed the act of animation into a central spectacle, concretised the doubling of creator and creation, and made the mass circulation of visual codes possible.

²⁵ Hutcheon L., O'Flynn S. *A Theory of Adaptation*. 2nd ed. New York: Routledge, 2013. pp. 21–22.

Every adaptation makes a selection: it foregrounds certain elements of the novel, reduces others, and replaces some with new models. This selectivity ensures both the recognisability and the variability of the Frankenstein myth. The accumulation of theatrical and early cinematic conventions established the foundation for the emergence of the classical screen canon, which will be examined in the following section.

3. Theatrical and Cinematic Adaptations as a Mechanism of Cultural Memory Formation

The transition of *Frankenstein; or, The Modern Prometheus* from literature to theatre and subsequently to cinema represents not merely a sequence of adaptations but a continuous process through which the novel acquired the status of a modern cultural myth. Each new medium selected, transformed, and stabilised particular elements of Mary Shelley's narrative while simultaneously suppressing others. As a result, public memory gradually ceased to preserve the novel in its entirety and instead retained a system of highly recognisable visual and narrative signs.

Aleida Erll argues that cultural memory is shaped not only by historical events or literary texts themselves but also by the media through which they are repeatedly represented, circulated, and remembered²⁶. Theatre and cinema therefore function not simply as channels transmitting Mary Shelley's novel but as active agents in constructing the cultural memory of Frankenstein.

Unlike the literary text, which relies upon verbal narration, internal monologue, and psychological reflection, theatrical and cinematic media communicate primarily through visual images, bodily performance, spatial organisation, sound, and repetition. Consequently, each adaptation necessarily performs an act of selection. Elements that can be effectively represented visually are reinforced, whereas philosophical reflection, narrative complexity, and psychological introspection are often reduced.

Nineteenth-century theatre became the first medium to transform Mary Shelley's literary narrative into a shared public cultural experience. Unlike individual reading, theatrical performance addressed collective audiences simultaneously, thereby establishing common visual expectations regarding the appearance of characters, their gestures, and the structure of the narrative.

Richard Brinsley Peake's *Presumption; or, The Fate of Frankenstein* (1823) played a decisive role in this process. The production introduced several innovations that later became permanent components of the Frankenstein myth

²⁶ Erll A. *Memory in Culture*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2011. pp. 113–116.

despite their absence from the original novel. Among these were the mute Creature, the scientist's assistant, the spectacular laboratory scene, and the emphasis on melodramatic conflict.

Theatre therefore performed a dual function. It simultaneously simplified the philosophical complexity of Mary Shelley's narrative while dramatically expanding its cultural accessibility. Audiences no longer needed to read the novel in order to recognise Frankenstein or the Creature. Stage performance itself became an autonomous source of cultural memory.

As Steven Earl Forry demonstrates, nineteenth-century dramatic adaptations rapidly developed into an independent interpretative tradition that significantly influenced both subsequent theatrical productions and later cinematic versions²⁷.

One of the most significant transformations introduced by theatre concerns the representation of creation itself.

Mary Shelley deliberately conceals the precise scientific procedure through which Victor animates the Creature. The narrative focuses instead upon Victor's emotional response, his immediate horror, and the ethical implications of his achievement²⁸. The technical process remains deliberately undefined.

Stage performance, however, required this invisible process to become materially observable. Lightning, smoke, mechanical devices, elaborate stage machinery, dramatic lighting, and spectacular entrances transformed the scientific experiment into theatrical spectacle.

This visualisation fundamentally altered audience perception.

Rather than concentrating on Victor's ethical responsibility, spectators increasingly remembered the spectacular act of bringing life into existence. The process of animation itself gradually became the defining image of the Frankenstein narrative.

Cinema later inherited precisely this theatrical emphasis.

Early cinema inherited numerous theatrical conventions while simultaneously developing new visual possibilities unavailable on the stage.

James Searle Dawley's *Frankenstein* (1910) still retained many characteristics of theatrical performance. Restricted interior settings, exaggerated acting, and symbolic staging reflected the influence of nineteenth-century melodrama.

Nevertheless, cinema introduced fundamentally new techniques.

The Creature's formation inside a chemical vessel was created through reverse-motion photography. Instead of assembling body parts before the

²⁷ Forry S. E. *Hideous Progenies: Dramatizations of Frankenstein from Mary Shelley to the Present*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1990. pp. 3–24.

²⁸ Shelley M. *Frankenstein; or, The Modern Prometheus*. Edited by J. Paul Hunter. 2nd ed. New York: W. W. Norton & Company, 2012. pp. 54–58.

audience, the film presents chaotic matter gradually organising itself into human form.

This sequence demonstrates that cinematic technology itself became part of the narrative meaning.

The special effect does more than illustrate the story. It symbolically transforms destruction into creation and allows spectators to witness the impossible directly.

Equally significant is the film's concluding mirror sequence.

The scientist first sees the Monster reflected in the mirror; moments later, his own reflection replaces it.

Cinema therefore externalises the psychological doubling already present in Mary Shelley's novel.

Where the literary text suggests the moral similarity between creator and creation through narrative structure, the film renders this relationship immediately visible.

At the same time, such visualisation alters the Creature's narrative status.

Rather than existing as an autonomous moral subject, it increasingly functions as the external projection of Frankenstein's own psychological corruption.

Its independent history and ethical arguments become secondary to the symbolic relationship between the two figures.

The development of cinema fundamentally transformed the relationship between literary description and cultural memory.

In the novel, the Creature is described through language.

Its appearance remains partially dependent upon each reader's imagination.

Cinema, by contrast, replaces imaginative reconstruction with visual certainty.

Once a particular physical appearance has been repeatedly reproduced on screen, it gradually becomes culturally canonical.

The process had already begun in nineteenth-century theatre through actors such as Thomas Potter Cooke.

Cinema dramatically intensified this tendency.

A single visual interpretation could now be reproduced thousands of times without alteration.

The actor's body therefore became inseparable from the fictional character.

This mechanism later reached its fullest expression through Boris Karloff's performance in James Whale's *Frankenstein* (1931), whose appearance ultimately displaced Mary Shelley's own literary description in popular imagination.

One of the defining characteristics of cultural memory is repetition.

According to Aleida Erll, memory is maintained not through the preservation of every detail but through the continual reproduction of selected images and narratives²⁹.

The Frankenstein myth illustrates this principle particularly clearly.

Across successive theatrical productions and films, audiences repeatedly encountered the laboratory, the Creature, the act of animation, the creator's ambition, and the catastrophic consequences of scientific transgression.

Repeated exposure gradually transformed these elements into stable cultural signs.

Conversely, components that resisted visual representation such as Walton's frame narrative, the Creature's philosophical reflections, or the extensive discussion of *Paradise Lost* became increasingly marginal within public memory.

Thus, cultural memory functions through selection rather than preservation. It remembers what can most effectively circulate across media.

As theatrical and cinematic adaptations accumulated, the Frankenstein narrative progressively detached itself from Mary Shelley's novel.

The myth no longer depended upon direct familiarity with the literary source.

Instead, audiences recognised a constellation of visual and narrative conventions that circulated independently of the original text.

Roland Barthes's concept of myth as a secondary semiological system helps explain this transformation³⁰.

Individual narrative elements the scientist, the artificial being, the laboratory, the act of creation, and catastrophic consequences gradually ceased functioning merely as components of a literary work.

They acquired independent cultural meanings capable of entering new historical contexts.

Consequently, Frankenstein became less a literary character than a cultural metaphor.

Scientific responsibility, uncontrolled technological development, artificial intelligence, genetic engineering, and posthuman identity all came to be interpreted through narrative patterns originally established by Mary Shelley and subsequently transformed through theatre and cinema.

Theatrical and cinematic adaptations therefore should not be understood simply as secondary versions of the novel.

²⁹ Erll A. *Memory in Culture*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2011. pp. 113–116].

³⁰ Barthes R. *Mythologies*. Translated by Annette Lavers. London: Vintage Classics, 2009. pp. 109–114.

They function as active mechanisms of cultural memory, selecting, reorganising, and stabilising those aspects of the literary narrative that proved most adaptable to repeated visual representation.

Through continual intermedial transformation, *Frankenstein* evolved from an individual literary work into one of the most enduring cultural myths of modern Western civilisation.

4. The Transfer of the Name *Frankenstein* from the Scientist to the Creature as a Mechanism of Cultural Memory

One of the most remarkable transformations in the cultural history of Mary Shelley's novel concerns the gradual transfer of the name *Frankenstein* from the scientist to the Creature. Although this phenomenon is frequently mentioned in studies of popular culture, it has rarely been analysed as an independent mechanism of cultural memory formation. The present study argues that the change cannot be explained simply as a widespread public mistake. Rather, it represents the cumulative result of more than a century of theatrical, cinematic, and visual adaptations that progressively altered the relationship between the creator and the created being.

In Mary Shelley's novel, the distinction between Victor Frankenstein and the Creature is carefully maintained throughout the narrative. Victor possesses a personal name, family history, education, and social identity. The Creature, by contrast, remains unnamed. This absence of a personal name is not accidental but constitutes one of the novel's central philosophical devices. The refusal to name the Creature symbolises Victor's rejection of paternal responsibility and denies the created being a stable position within the symbolic order of human society.

The Creature repeatedly seeks recognition rather than merely physical survival. Its demand is not for biological existence but for identity. Significantly, this identity is never granted. Throughout the novel, the Creature is described through designations such as *daemon*, *monster*, *wretch*, *fiend*, *creature*, and *being*, yet it never receives an individual name from either its creator or society³¹.

This absence becomes one of the principal reasons why later adaptations gradually substitute another available signifier.

From a semiotic perspective, every narrative requires stable mechanisms of identification. Literary fiction can preserve ambiguity because readers encounter characters within an extended textual structure. Theatre and cinema function

³¹ Shelley M. *Frankenstein*; or, The Modern Prometheus. Edited by J. Paul Hunter. 2nd ed. New York: W. W. Norton & Company, 2012. 524 p.

differently. Audiences must immediately recognise individual characters through visual and verbal markers. Consequently, the unnamed Creature presents a practical problem for adaptation.

Early theatrical productions already began to weaken the distinction established by the novel. Promotional materials frequently foregrounded the surname *Frankenstein* while paying considerably less attention to Victor's personal identity. Posters, advertisements, theatre programmes, and newspaper reviews increasingly treated *Frankenstein* as the title of the spectacle rather than the name of a particular literary character.

Cinema intensified this tendency.

Unlike readers of the novel, film audiences often encountered the story only through its title. The title *Frankenstein* appeared before the image of the Monster rather than before the scientist. As a consequence, the visual association between the title and the Creature gradually became stronger than the textual association between the name and Victor Frankenstein.

This process demonstrates an important characteristic of cultural memory.

Memory frequently preserves the most visually dominant element of a narrative while simplifying the relationships among its components.

Within cinematic adaptations, the Creature occupies substantially more screen time than the scientist during many of the most memorable scenes. The Monster becomes the visible centre of emotional engagement, whereas Victor increasingly functions as the narrative catalyst rather than the principal object of audience identification.

The development of visual culture further accelerated this transformation.

Book covers, film posters, toys, Halloween costumes, comic books, cartoons, and commercial illustrations generally present only the Creature while simultaneously using the word *Frankenstein* as the identifying label.

The audience therefore learns to associate the name with the visible body rather than with the absent scientist.

Importantly, this process should not be interpreted as evidence of cultural ignorance. Instead, it illustrates how collective memory reorganises literary material according to principles of cognitive economy.

Memory tends to preserve the most efficient and immediately recognisable associations. Since the Creature constitutes the dominant visual image of the Frankenstein myth, the name attached to the narrative gradually migrates towards the figure occupying the central position within public imagination.

Roland Barthes' conception of myth provides an appropriate theoretical explanation for this phenomenon. In a secondary semiological system, signs no longer preserve their original literary meanings but acquire new cultural

functions³². The word *Frankenstein* therefore ceases to function exclusively as a surname belonging to Victor Frankenstein and becomes a sign referring to the cultural myth as a whole.

The transfer of the name consequently reflects a broader transformation.

The literary narrative distinguishes between creator and creation.

Cultural memory increasingly fuses them into a single symbolic unit.

The scientist, the Creature, the laboratory, artificial life, scientific transgression, and technological anxiety all become integrated within one recognisable cultural sign: **Frankenstein**.

This process may therefore be understood as a mechanism of semantic condensation.

Instead of preserving every structural distinction present in the literary source, cultural memory compresses multiple narrative relationships into a single highly efficient symbol capable of functioning independently across different media and historical contexts.

The migration of the name from Victor Frankenstein to the Creature should thus be interpreted not as an error but as evidence of the autonomous development of the Frankenstein myth. Once detached from the literary text, the myth begins to organise its own system of meanings according to the principles of visual recognisability, medial repetition, and collective cultural memory. The name *Frankenstein* ultimately becomes less the designation of an individual fictional character than a universal cultural symbol representing the complex relationship between scientific creation, technological power, and the ethical responsibility of humanity for its own inventions.

5. Adaptation Memory as a Mechanism of Cultural Image Accumulation

The analysis of Mary Shelley's novel together with its theatrical and cinematic adaptations demonstrates that the cultural history of *Frankenstein* cannot be explained solely through the concepts of adaptation, reception, or intertextuality. These approaches successfully describe individual transformations of the literary source but do not fully account for the cumulative character of the Frankenstein myth. Each new adaptation is influenced not only by Mary Shelley's novel but also by previous theatrical productions, films, visual representations, and popular cultural interpretations. Consequently, the object transmitted through culture is no longer the original text itself but an evolving network of accumulated representations.

³² Barthes R. *Mythologies*. Translated by Annette Lavers. London: Vintage Classics, 2009. pp. 109–114.

To describe this phenomenon, the present study proposes the concept of **adaptation memory**.

Adaptation memory may be defined as the cumulative process through which repeated adaptations preserve, transform, reinforce, and selectively transmit particular images, narrative structures, and symbolic meanings until they become independent components of collective cultural memory.

Unlike adaptation, which refers to an individual transformation of one work into another medium, adaptation memory concerns the long-term interaction among multiple adaptations. It therefore shifts analytical attention from the relationship between an original text and a single adaptation to the relationship among successive adaptations themselves.

From this perspective, every new version of *Frankenstein* simultaneously performs two functions.

First, it reinterprets Mary Shelley's novel.

Second, it preserves selected elements inherited from previous adaptations.

Thus, cultural memory develops not linearly but cumulatively.

Each new interpretation adds another layer to an already existing cultural image.

This process may be visualised as follows:

Literary text

↓

Theatrical adaptation

↓

Early cinema

↓

Classical cinematic canon

↓

Popular culture

↓

Collective cultural memory

At each stage, certain elements disappear while others acquire increasing stability. For example, the novel presents the Creature as an articulate intellectual capable of philosophical reflection.

Early theatre removes extended speech but introduces a distinctive bodily performance.

Cinema retains the theatrical body while adding highly recognisable visual characteristics.

Later popular culture preserves only the most immediately identifiable features.

Thus, memory functions through accumulation rather than faithful preservation.

Adaptation memory operates through selective retention.

Not every component of a literary text possesses equal potential for long-term survival.

Certain elements prove highly adaptable because they are visually expressive, emotionally powerful, and easily reproduced across different media.

Others gradually disappear because they depend upon prolonged reading or philosophical reflection.

Mary Shelley's novel provides an excellent example of this process.

The following elements demonstrate particularly high cultural persistence:

- the ambitious scientist;
- artificial creation;
- the laboratory;
- scientific transgression;
- the Monster;
- catastrophic consequences.

Other important components become progressively marginal:

- Walton's frame narrative;
- the Creature's autobiographical narration;
- the Miltonic intertext;
- philosophical discussions of responsibility;

Romantic descriptions of nature.

This asymmetry illustrates one of the principal characteristics of adaptation memory.

Culture remembers what can be repeated.

The cumulative effect of repeated adaptations eventually produces a visual canon.

A visual canon consists of those representations that become immediately recognisable regardless of familiarity with the literary source.

Importantly, canonical images are not necessarily those created by the original author.

Rather, they emerge through continual repetition across different media.

The history of *Frankenstein* illustrates this process particularly clearly.

Mary Shelley never describes electrical machinery.

She never mentions bolts attached to the Creature's neck.

She never introduces a hunchbacked assistant.

Nevertheless, repeated theatrical productions, early cinema, Universal films, comic books, advertising, toys, cartoons, and Halloween culture transformed these additions into apparently "authentic" elements of the *Frankenstein* story.

Adaptation memory therefore possesses creative rather than merely reproductive functions.

It generates new cultural meanings that may eventually become more influential than the literary source itself.

Another defining feature of adaptation memory is semantic compression.

Complex literary narratives are gradually reduced to compact symbolic structures.

The process does not necessarily impoverish meaning.

Instead, it increases cultural mobility.

A simplified image circulates more efficiently than a philosophically complex narrative.

For this reason, the entire structure of Mary Shelley's novel eventually becomes condensed into several highly recognisable signs:

Frankenstein;

- the Monster;
- laboratory;
- lightning;
- scientific experiment;
- uncontrolled consequences.

Together these elements function as a complete cultural message despite representing only a small proportion of the original literary text.

Roland Barthes describes myth as precisely such a secondary semiological system in which cultural signs become detached from their original context while preserving recognisable symbolic functions³³.

The Frankenstein myth demonstrates this process exceptionally clearly.

Adaptation memory should also be understood as a fundamentally intermedial phenomenon.

Literature, theatre, cinema, television, comics, illustration, advertising, digital media, and computer games all contribute to the formation of the same cultural image.

Each medium introduces its own expressive possibilities.

Literature contributes narrative complexity.

Theatre provides corporeality.

Cinema creates visual standardisation.

Television ensures continual repetition.

Digital culture enables endless circulation and transformation.

Consequently, cultural memory no longer belongs to any individual medium.

It exists between media.

³³ Barthes R. *Mythologies*. Translated by Annette Lavers. London: Vintage Classics, 2009. pp. 109–114.

Each adaptation becomes simultaneously both a recipient of previous interpretations and a source for future ones.

The cumulative development of adaptation memory eventually produces an autonomous cultural system.

Once this stage has been reached, new adaptations are no longer required to return directly to Mary Shelley's novel.

Instead, they increasingly interact with previous films, theatrical productions, illustrations, and already established visual conventions.

The Frankenstein myth therefore acquires a form of cultural self-regulation.

Its future development depends less upon the literary source than upon the accumulated history of its own representations.

Each new adaptation modifies the myth while simultaneously preserving its recognisable identity.

This dynamic explains why contemporary audiences immediately recognise Frankenstein despite never having read Mary Shelley's novel.

What they recognise is not the literary text itself but the product of two centuries of adaptation memory.

CONCLUSIONS

The concept of **adaptation memory** proposed in this study provides a theoretical framework for understanding how literary narratives evolve into enduring cultural myths.

Unlike traditional adaptation theory, which primarily examines the relationship between an original work and its individual adaptations, adaptation memory focuses on the cumulative interaction among successive reinterpretations across different media.

The Frankenstein myth demonstrates that cultural memory develops through continual processes of selection, repetition, visualisation, semantic compression, and intermedial circulation.

Repeated adaptations preserve only those elements capable of effective reproduction while simultaneously generating new cultural meanings that gradually acquire canonical status.

Consequently, theatre and cinema should not be regarded merely as secondary interpretations of Mary Shelley's novel.

They function as active mechanisms of cultural memory, continually reconstructing the Frankenstein myth for new historical periods, media environments, and audiences.

The concept of adaptation memory may therefore be applied not only to *Frankenstein* but also to other literary works that have undergone extensive intermedial transformation and become part of global cultural memory.

SUMMARY

This chapter examines the formation of the Frankenstein myth through the interaction of mythopoetic, intertextual, and intermedial mechanisms in Mary Shelley's novel *Frankenstein; or, The Modern Prometheus* and its early theatrical and cinematic adaptations. The study aims to identify how the novel's classical, biblical, Miltonic, Faustian, and Romantic codes were transformed during the transition from literature to theatre and film. The research applies mythopoetic, comparative, intertextual, intermedial, and semiotic approaches to analyse the reinterpretation of the central images, narrative structure, and ethical conflicts. Particular attention is paid to the transformation of the Creature's narrative status, the visualisation of the act of creation, the emergence of new characters, and the influence of theatrical conventions on early cinema. The chapter demonstrates that nineteenth-century stage adaptations established a number of visual and narrative models that later became integral components of the Frankenstein myth in popular culture. It is argued that early cinematic interpretations inherited and further developed these theatrical innovations, contributing to the formation of a stable visual canon. The study also reveals that the enduring cultural significance of the Frankenstein narrative results from its open mythopoetic structure and its capacity for continuous reinterpretation across different media and historical contexts. The findings contribute to adaptation studies, comparative literature, intermedial research, and the study of cultural memory by explaining the mechanisms through which a literary work evolves into a lasting cultural myth.

Bibliography

1. Baldick C. In *Frankenstein's Shadow: Myth, Monstrosity, and Nineteenth-Century Writing*. Oxford: Clarendon Press, 1987. 198 p. DOI: <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198122494.001.0001>
2. Shelley M. *Frankenstein; or, The Modern Prometheus*. Edited by J. Paul Hunter. 2nd ed. New York: W. W. Norton & Company, 2012. 524 p.
3. Milton J. *Paradise Lost*. Edited by John Leonard. London: Penguin Classics, 2003. 752 p.
4. Barthes R. *Mythologies*. Translated by Annette Lavers. London: Vintage Classics, 2009. 176 p.
5. Kristeva J. Word, Dialogue and Novel. In: Moi T. (ed.). *The Kristeva Reader*. Oxford: Basil Blackwell, 1986. P. 34–61.
6. Genette G. *Palimpsests: Literature in the Second Degree*. Translated by Channa Newman and Claude Doubinsky. Lincoln; London: University of Nebraska Press, 1997. 491 p.

7. Hutcheon L., O'Flynn S. A Theory of Adaptation. 2nd ed. New York: Routledge, 2013. 273 p. DOI:<https://doi.org/10.4324/9780203095010>
8. Erlil A. Memory in Culture. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2011. 220 p. DOI:<https://doi.org/10.1057/9780230321670>
9. Hoehn D. W. The First Season of Presumption!; or, The Fate of Frankenstein. Romantic Circles. URL: <https://romantic-circles.org> (accessed: 20 July 2017).
10. Nitchie E. Mary Shelley: Author of Frankenstein. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press, 1953. 275 p.
11. Forry S. E. Hideous Progenies: Dramatizations of Frankenstein from Mary Shelley to the Present. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1990. 356 p. DOI: <https://doi.org/10.9783/9781512802030>
12. Glut D. F. The Frankenstein Legend: A Tribute to Mary Shelley and Boris Karloff. Metuchen, NJ; London: The Scarecrow Press, 1973. 463 p.

Information about the author:

Pryshchepa Tetiana,

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of English
for Non-Philological Specialties,
Oles Honchar Dnipro National University
135, Nauky Avenue, Dnipro, Ukraine

Izdevniecība “Baltija Publishing”
Avotu iela 8 k-1 - 25, Rīga, LV-1011
E-mail: office@baltijapublishing.lv

Iespiests tipogrāfijā SIA “Izdevniecība “Baltija Publishing”
Parakstīts iespiešanai: 2026. gada 30. septembrī
Tirāža 300 eks.