

ISSN 2073-4379

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ імені В.Н. КАРАЗІНА

**ВИКЛАДАННЯ МОВ У ВИЩИХ
НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ
НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ**

МІЖПРЕДМЕТНІ ЗВ'ЯЗКИ

Збірник наукових праць

Випуск 47

Започаткований 1996 року

Харків
2025

УДК 811: 37.02

Розглядаються теоретичні та методичні питання викладання мов у закладах вищої освіти, принципи створення підручників і навчальних посібників, викладання аспектів мови та місце культурології у процесі навчання іноземних мов, міжпредметні зв'язки.

Для науково-педагогічних працівників, методистів, викладачів, магістрантів та докторантів.

Збірник є фаховим виданням у галузі педагогічних наук
(спеціальності – 011, 014, 015)

(Наказ МОН України № 409 від 17.03.2020)

Категорія «Б»

Засновник Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна.

Періодичність виходу – 2 рази на рік.

Затверджено до друку рішенням Вченої ради
Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна
(протокол № 30 від 24 листопада 2025 р.)

Редакційна колегія:

Черноватий Л.М. (головний редактор), докт. пед. наук, проф., Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна (61022, Україна, Харків, майдан Свободи, 4), факультет іноземних мов, кафедра перекладознавства імені Миколи Лукаша; науковий співробітник, Університет імені Матея Бела (Словаччина, 97401, Банська Бистриця, вул. Народна, 12), кафедра англістики та американістики.

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

Ткачова Н.О. (відповідальний секретар), докт. пед. наук, проф., Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна (61022, Україна, Харків, майдан Свободи, 4), Навчально-науковий інститут «Академія вчителства», кафедра інноваційної педагогіки, освітніх трансформацій і лідерства.

Беднарова-Гібова К., Дос. PhD., PhD., доц., Пряшівський університет (08001, Словаччина, Пряшів, вул. 17 Листопада, 1), Інститут британських та американських студій, факультет мистецтв.

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

Кальниченко О.А., доц., Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна (61022, Україна, Харків, майдан Свободи, 4), факультет іноземних мов, кафедра перекладознавства імені Миколи Лукаша; дослідник, Університет імені Матея Бела (Словаччина, 97401, Банська Бистриця, вул. Народна, 12), філософський факультет, кафедра слов'янських мов.

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

Лисичкіна І.О., канд. філол. наук, доц., Київський інститут Національної гвардії України (03179, Україна, Київ, вул. Оборони Києва, 7), кафедра філології та військового перекладу.

Монтічеллі Д., PhD, проф., Талліннський університет (10120, Естонія, Таллінн, вул. Нарвське шосе, 29), гуманітарний факультет.

Мяяттю С.К., PhD, доц., Гельсінський університет (00014, Фінляндія, Гельсінкі, вул. Юніонікату, 40), факультет мистецтв, кафедра мов.

Павлешен Д., докт. філол. наук, доц., Загребський університет (10000, Хорватія, Загреб, вул. Івана Лучича, 3), філософський факультет, кафедра української мови і літератури.

Плачинда Т.С., докт. пед. наук, проф., Національний університет «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка» (36011, Україна, Полтава, пр. Першотравневий, 24), кафедра фізичної культури та спорту.

Технічні редактори:

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

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

Адреса редакційної колегії:

61022, Харків, майдан Свободи, 4

Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна,
кафедра мовної та профільної підготовки, к. III-80,

e-mail: vyklad.mov@karazin.ua

https://periodicals.karazin.ua/language_teaching

Статті пройшли внутрішнє рецензування.

Ідентифікатор медіа у Реєстрі суб'єктів у сфері медіа: R30-04468 (Рішення № 1538 від 09.05.2024 р. Національної ради України з питань телебачення і радіомовлення. Протокол № 15)

© Харківський національний університет
імені В.Н. Каразіна, оформлення, 2025

ISSN 2073-4379

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE

V.N. KARAZIN KHARKIV NATIONAL UNIVERSITY

**TEACHING LANGUAGES AT HIGHER EDUCATIONAL
ESTABLISHMENTS AT THE PRESENT STAGE**

INTERSUBJECT RELATIONS

Collection of scientific papers

Issue 47

Published since 1996

Kharkiv
2025

УДК 811: 37.02

Theoretical and methodical issues of teaching languages at higher educational institutions, the main principles of creating textbooks and manuals, teaching the main aspects of language and the place of culturology in the process of training foreign languages, intersubject relations are considered.

For scientific and pedagogical personnel, methodologists, lecturers, applicants of a master's degree and doctoral candidates.

The collection is a professional edition in the field of Pedagogical Sciences (specialities – 011, 014, 015)

(By order of the Ministry of Education and Science of Ukraine
409 dated March 17, 2020)

Category “B”

Founder V.N. Karazin Kharkiv National University.

Published 2 times a year.

It has been approved for printing by the decision of the Academic Council of V.N. Karazin Kharkiv National University
(#30 dated November, 2025)

Editorial Board:

Leonid Chernovaty (editor-in-chief), Doctor of Pedagogics, Professor, V.N. Karazin Kharkiv National University (61022, Ukraine, Kharkiv, 4 Svoboda Square), The School of Foreign Languages, Mykola Lukash Translation Studies Department; Researcher, Matej Bel University (97401, Slovakia, Banská Bystrica, 12 Národná St.), Department of British and American Studies.

Olena Bilyk (managing editor), Doctor of Pedagogics, Associate Professor, Kharkiv State Academy of Culture (61057, Ukraine, Kharkiv, 4 Bursatskyi Uzviz), Faculty of Cultural Studies and Social Communications, Department of Psychology, Pedagogy and Philology.

Nataliia Tkachova (executive secretary), Doctor of Pedagogics, Professor, V.N. Karazin Kharkiv National University (61022, Ukraine, Kharkiv, 4 Svoboda Square), Institute for Study and Research “Teaching Academy”, Department of Innovative Pedagogy, Educational Transformations and Leadership.

Klaudia Bednářová-Gibová, Doc. PhDr., PhD., Associate Professor, University of Prešov (08001, Slovakia, 1 17 Novembra Str.), Faculty of Arts, Institute of British and American Studies.

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

Oleksandr Kalnychenko, Associate Professor, V.N. Karazin Kharkiv National University (61022, Ukraine, Kharkiv, 4 Svoboda Square), The School of Foreign Languages, Mykola Lukash Translation Studies Department; Researcher, Matej Bel University (97401, Slovakia, Banská Bystrica, 12 Národná St.), Slavic Languages Department, Faculty of Arts.

Iryna Kushnir, PhD in Pedagogics, Associate Professor; Lecturer-Doctor, Istanbul University (34400, Turkey, Istanbul, Mimar Hayrettin Mahallesi Tiyatro Caddesi Esirci Kemalettin Sokak No:4 Beyazit), Faculty of letters, Department of Slavic languages, the Ukrainian language and literature department.

Iryna Lysychkina, Ph.D., Associate Professor, Kyiv Institute of the National Guard of Ukraine (03179, Ukraine, Kyiv, 7 Oborony Kyiva St.), Department of Philology and Military Translation.

Daniele Monticelli, PhD, Professor of Translation Studies and Semiotics, Tallinn University (10120, Estonia, Tallinn, 29 Narva Road), School of Humanities.

Simo K. Määttä, Ph.D., Associate Professor, University of Helsinki (00014, Finland, Helsinki, 40 Unioninkatu St.), Faculty of Arts, Department of Languages.

Dariya Pavlesen, Doctor of Philology, Associate Professor, University of Zagreb (HR 10000, Croatia, Zagreb, 3 Ivana Lučića), Faculty of Humanities and Social Sciences.

Tetiana Plachynda, Doctor of Pedagogics, Professor, National University “Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic” (36011, Ukraine, Poltava, 24 Pershotravneva Avenue), Faculty of Physical Culture and Sports, Department of the Physical Culture and Sports.

Technical editors:

Oksana Trostynska, PhD in Philology, Associate Professor, V.N. Karazin Kharkiv National University (61022, Ukraine, Kharkiv, 4 Svoboda Square), Institute of International Education for Study and Research, Department of Language and Professional Training.

Olena Titarenko, PhD in Philology, V.N. Karazin Kharkiv National University (61022, Ukraine, Kharkiv, 4 Svoboda Square), Institute of International Education for Study and Research, Department of Language and Professional Training.

Address of Editorial Board:

61022, Kharkiv, 4 Svoboda Square

V.N. Karazin Kharkiv National University,

Department of Language and Professional Training, room III-80,

e-mail: vyklad.mov@karazin.ua

https://periodicals.karazin.ua/language_teaching

Articles have been reviewed internally

Media identifier in the Register of the field of Media Entities: R30-04468 (Decision № 1538 dated May 9, 2024 of the National Council of Television and Radio Broadcasting of Ukraine, Protocol № 15)

© V.N. Karazin Kharkiv National University, 2025

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	11
Ксенія Бойко, Валерія Ліхошерстова РОЛЬ ІШІ В ОПТИМІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ МОРСЬКОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ З НИЗЬКИМ РІВНЕМ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ.....	12
Ганна Бондаренко ВИВЧЕННЯ ІСТОРІЇ ТА КУЛЬТУРИ УКРАЇНИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ	25
Олег Зацерковний МІЖДИСЦИПЛІНАРНА ІНТЕГРАЦІЯ ЕКОНОМІКИ ТА ЛІНГВІСТИКИ: КОРПУСНЕ МОДЕЛЮВАННЯ ЛЕКСИКИ ФІНАНСОВОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	42
Антон Іващук, Наталія Кузик ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У ФРАНЦІЇ: ОСВІТНЯ ПОЛІТИКА, ІНСТИТУЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ ТА СУЧАСНІ ВИКЛИКИ	61
Маріана Опир, Світлана Панчишин, Світлана Добровольська ЦИФРОВА ТРАНСФОРМАЦІЯ ОСВІТИ: МВОК ЯК РЕАЛЬНА АЛЬТЕРНАТИВА УНІВЕРСИТЕТСЬКІЙ ОСВІТИ.....	74
Олена Павленко, Леся Гречуха ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ ЗАСОБАМИ ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСІВ: ТЕОРЕТИКО- МЕТОДОЛОГІЧНИЙ ТА ПРАКТИКО-ОРІЄНТОВАНИЙ ВИМІРИ	89
Анна Погоріла, Галина Пристай, Оксана Савченко ПЕРЕВЕРНУТЕ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ.....	107
Людмила Радомська, Юрій Суліма МОВНІ МОДЕЛІ ІШІ В ОСВІТНЬОМУ КОНТЕКСТІ: АНАЛІЗ СТРАТЕГІЙ КОМУНІКАЦІЇ.....	119
Світлана Ревуцька ФОРМУВАННЯ КОГНІТИВНОЇ ГНУЧКОСТІ ЯК СКЛАДНИКА КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ШЛЯХОМ УДОСКОНАЛЕННЯ НАВИЧОК ПИСЬМА	143

Самуель Увем Умо, Матшепо Матоане

СТАНДАРТНА ТА ПІДЖИН-АНГЛІЙСЬКА МОВА В НІГЕРІЇ:

КУЛЬТУРНА ПЕРЕОЦІНКА ТА ЇЇ ВПЛИВ

НА ОСВІТНЮ СИСТЕМУ160

Леонід Черноватий

ПЕДАГОГІЧНА ГРАМАТИКА ЯК ФРЕЙМОВЕ ПОНЯТТЯ

ДЛЯ ДОСЛІДЖЕНЬ У ГАЛУЗІ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ

ІНОЗЕМНИХ МОВ. ЧАСТИНА 19. СПІВВІДНОШЕННЯ ФОРМИ

ПРАВИЛ ЛІНГВІСТИЧНОЇ ТА ПЕДАГОГІЧНОЇ ГРАМАТИК178

Ганна Швець

ТЕКСТОВА СТРУКТУРА ЗАНЯТТЯ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК

ІНОЗЕМНОЇ (НА ПРИКЛАДІ ТЕМИ «МЕНТАЛЬНЕ ЗДОРОВ'Я,

ПСИХОЛОГІЧНА ДОПОМОГА»)190

ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ РУКОПИСІВ СТАТЕЙ.....205

CONTENT

PREFACE	11
Ksenia Boiko, Valeria Likhosherstova THE ROLE OF AI IN OPTIMIZING MARITIME ENGLISH LEARNING FOR STUDENTS WITH LOW LANGUAGE PROFICIENCY	12
Hanna Bondarenko STUDYING THE HISTORY AND CULTURE OF UKRAINE AS A MEANS OF FORMING INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE AMONG INTERNATIONAL STUDENTS	25
Oleh Zatserkovnyi INTERDISCIPLINARY INTEGRATION OF ECONOMICS AND LINGUISTICS: CORPUS-BASED VOCABULARY MODELLING FOR FINANCIAL ENGLISH.....	42
Anton Ivashchuk, Natalia Kuzyk THE RISE OF UKRAINIAN LANGUAGE EDUCATION IN FRANCE: EDUCATIONAL POLICIES, INSTITUTIONAL ACTORS AND CONTEMPORARY CHALLENGES	61
Mariana Opyr, Svitlana Panchyshyn, Svitlana Dobrovolska DIGITAL LEARNING REVOLUTION: MOOCS AS A VIABLE ALTERNATIVE TO UNIVERSITY EDUCATION	74
Olena Pavlenko, Lesia Hrechukha FORMATION OF DIGITAL COMPETENCE OF FUTURE PHILOLOGISTS THROUGH INTERNET RESOURCES: THEORETICAL-METHODOLOGICAL AND PRACTICE-ORIENTED PERSPECTIVES	89
Anna Pohorila, Halyna Prystai, Oksana Savchenko FLIPPED LEARNING AS A MEANS OF ENHANCING THE COGNITIVE ACTIVITY OF PHILOLOGY STUDENTS	107
Luydmyla Radomska, Yurii Sulima AI LANGUAGE MODELS IN AN EDUCATIONAL CONTEXT: AN ANALYSIS OF COMMUNICATION STRATEGIES	119
Svitlana Revutska DEVELOPING COGNITIVE FLEXIBILITY AS A COMPONENT OF CRITICAL THINKING THROUGH WRITING SKILLS ENHANCEMENT	143

Samuel Uwem Umoh, Matshepo Matoane

STANDARD AND PIDGIN ENGLISH IN NIGERIA: CULTURAL
REVALUATION AND ITS IMPACT ON EDUCATIONAL SYSTEM.....160

Leonid Chernovaty

PEDAGOGICAL GRAMMAR AS THE FRAMEWORK OF TEFL
RESEARCH. PART 19. CORRELATION BETWEEN THE FORM
OF RULES OF LINGUISTIC AND PEDAGOGICAL GRAMMARS178

Hanna Shvets

TEXTUAL STRUCTURE OF UKRAINIAN AS A FOREIGN
LANGUAGE LESSON (BASED ON THE TOPIC
“MENTAL HEALTH, PSYCHOLOGICAL SUPPORT”).....190

REGISTRATION REQUIREMENTS FOR MANUSCRIPTS

OF ARTICLES205

ПЕРЕДМОВА

Динамічна диджиталізація суспільства кардинально трансформує структуру освітнього простору та вимоги до професійної підготовки фахівців. Автори збірника чутливо реагують на цифрові зміни, які відбуваються в українській вищій школі. На цей раз їхню увагу зосереджено на вивченні впливу новітніх технологій на ефективність освітнього процесу, аналізі інноваційних підходів до навчання, серед яких активного поширення набуває використання штучного інтелекту. Зокрема досліджено стратегії комунікації з мовними моделями на основі ШІ, визначено алгоритми такого спілкування та з'ясовано вплив запитів на точність і релевантність згенерованих ШІ відповідей. Проаналізовано теоретико-методологічні основи формування цифрової компетентності майбутніх філологів та запропоновано практично орієнтовані рекомендації щодо системного впровадження інтернет-ресурсів у процес викладання англійської мови, а також використання технологій ШІ для реалізації персоналізованої освітньої траєкторії та розроблення навчальних матеріалів, адаптованих до потреб кожного здобувача вищої освіти. Розглянуто роль відкритих онлайн-курсів як стійких, доступних та гнучких освітніх інструментів, здатних забезпечити безперервність навчання в умовах воєнних викликів та необхідності швидкої адаптації до нових технологічних вимог.

Традиційними для нашого збірника стали дослідження педагогічної граматики як фреймового поняття. Дев'ятнадцята стаття серії продовжує обговорення співвідношення лінгвістичної та педагогічної граматики у процесі формування іншомовних граматичних навичок. Цього разу розглянуто питання формулювання граматичних правил та проаналізовано їхній вплив на продуктивність навчання іноземної мови.

Досліджено перевернуте навчання як ефективний інноваційний засіб активізації пізнавальної діяльності студентів-філологів, орієнтований на розвиток самостійності, критичного мислення, аналітичних і комунікативних компетентностей.

Проаналізовано формування когнітивної гнучкості у здобувачів вищої освіти, які вивчають англійську мову, та запропоновано структурну модель комплексу вправ, спрямованого на її розвиток шляхом удосконалення навичок письма.

Розглянуто проблему текстової організації заняття з української мови як іноземної, схарактеризовано типи текстової структури та визначено чинники, що впливають на вибір кожного з них.

Досліджено питання міждисциплінарних зв'язків: економіки та лінгвістики (розроблення корпусної моделі лексики фінансової англійської мови, що охоплює її семантичні, колокаційні та дискурсивні функції) і мови та історії (обґрунтування викладання історії та культури України як ключового чинника формування міжкультурної комунікативної компетентності іноземних здобувачів вищої освіти).

Автори випуску розглядають питання мовного навчання не лише у ЗВО України, а й за її межами: аналізують розвиток і розширення викладання української мови у Франції, зокрема інтенсифікацію цих процесів після 2022 року, та досліджують мовну ситуацію в Нігерії.

Ми сподіваємося, що порушені авторами питання й отримані ними результати можуть бути цікавими не лише фахівцям у галузі викладання мов, а й широкому загалу освітянської спільноти.

Редакційна колегія

РОЛЬ ШІ В ОПТИМІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ МОРСЬКОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ З НИЗЬКИМ РІВНЕМ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ

Ксенія Бойко

старший викладач кафедри англійської мови в судноводінні

Херсонської державної морської академії

(65048, Одеса, вул. Канатна, 99);

e-mail: estovally@gmail.com;

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1154-5837>

Валерія Ліхошерстова

викладач кафедри англійської мови в судноводінні

Херсонської державної морської академії

(65048, Одеса, вул. Канатна, 99);

e-mail: valeriia.likhosherstova@gmail.com;

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2363-3973>

У статті розглянуто можливості використання технологій штучного інтелекту для оптимізації навчального процесу в контексті вивчення морської англійської мови здобувачами вищої освіти з низьким рівнем мовної підготовки. Зазначено, що дослідження науковців інших країн доводять високу ефективність застосування технологій штучного інтелекту в мовній підготовці. Вказано, що використання штучного інтелекту забезпечує реалізацію персоналізованої освітньої траєкторії та підтримує педагога у розробленні навчальних матеріалів, адаптованих до специфічних освітніх запитів кожного здобувача вищої освіти. Підкреслено, що існує потреба більш ґрунтовних досліджень щодо інтеграції технологій штучного інтелекту в мовну підготовку студентів українських закладів вищої освіти. У статті описано досвід викладачів Херсонської державної морської академії в оптимізації навчального матеріалу освітньої компоненти «Морська англійська мова» за допомогою чат-ботів ChatGPT, Microsoft Copilot та Google Gemini для роботи зі здобувачами освіти, які мають низький рівень мовної підготовки. Наведено приклади спрощених текстів та завдань модулю «Ship Arrangement», який насичений професійними термінами, складними для розуміння такими студентами. Вказано, що інтеграція технологій штучного інтелекту в навчальний процес дозволила здобувачам вищої освіти успішно опанувати складні професійні теми та підготуватися до практичної діяльності на судні. Доведено, що застосування

штучного інтелекту відкриває нові можливості для впровадження персоналізованого підходу у викладання морської англійської мови та формування англомовної комунікативної компетентності в студентів із низьким рівнем мовної підготовки, забезпечуючи більш ефективне засвоєння матеріалу та розвиток практичних навичок.

Ключові слова: здобувачі вищої освіти, морська англійська мова, низький рівень мовної підготовки, технології штучного інтелекту.

Постановка наукової проблеми та її значення. Сучасні реалії життя в Україні істотно вплинули на систему освіти, оскільки зумовили перехід значної частини освітніх закладів на дистанційний або змішаний формат навчання. Разом із тим навчальний процес здійснюється в умовах щоденних обстрілів, тривалих відключень електроенергії, проблем із доступом до мережі «Інтернет» та загального емоційного виснаження здобувачів освіти та педагогів. Такі обставини неминуче позначаються на якості навчання та рівні сформованості знань здобувачів освіти, що підтверджують результати останніх досліджень [7]. Завдання викладача іноземної мови полягає в тому, щоб забезпечити ефективність мовної підготовки студентів попри зовнішні обмеження та психологічні труднощі. Особливо складною залишається організація навчального процесу в різнорівневих групах, де рівень володіння англійською мовою варіюється від початкового до вище середнього. В обставинах, коли традиційні методи навчання іноземної мови не завжди сприяють досягненню бажаних результатів, педагогічна спільнота активно звертається до інноваційних підходів, серед яких більшого поширення набуває використання штучного інтелекту (ШІ).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Із розвитком технологій створення та підбір навчального матеріалу, його адаптація під потреби й інтереси студентів може реалізуватися за допомогою штучного інтелекту. Сучасні дослідження іноземних науковців доводять ефективність використання ШІ для мовної підготовки: застосунки та платформи на його основі дозволяють швидко пристосувати навчальний матеріал до індивідуальних потреб студентів (рівня володіння мовою, темпу та стилю навчання). Штучний інтелект уможливорює створення вправ, тестових завдань та ресурсів, що адаптовані до індивідуальних труднощів і прогалин у знаннях [6: 99]. Здобувачі освіти, які використовували ШІ-платформи (чат-боти, розробники вправ

тощо), демонстрували суттєве підвищення мовної компетентності та виявляли більшу зацікавленість у навчальному процесі [3: 236]. Інтеграція штучного інтелекту в мовну підготовку, зокрема в процес вивчення англійської мови як іноземної, сприяє підтримці розвитку навичок усного та писемного мовлення, читання, самостійного регулювання навчального процесу та забезпечує персоналізований підхід до навчання [4: 2].

В Україні технології штучного інтелекту у сферу освіти інтегруються поступово, тож наразі є потреба в більш детальних дослідженнях щодо застосування ШІ в контексті викладання та вивчення іноземної мови [2: 123].

Мета дослідження – проаналізувати можливості використання штучного інтелекту, зокрема чат-ботів ChatGPT, Microsoft Copilot та Google Gemini, для оптимізації навчального процесу з освітньої компоненти (ОК) «Морська англійська мова» у групі здобувачів вищої освіти Херсонської державної морської академії з низькими рівнем мовної підготовки.

Методи та методика дослідження. У запропонованому дослідженні застосовано комплекс методів, який поєднує теоретичні та емпіричні підходи. До теоретичних методів належать аналіз, синтез та узагальнення результатів наукових досліджень щодо впровадження технологій штучного інтелекту в мовну підготовку. До емпіричних методів належать анкетування студентів з метою аналізу шляхів оптимізації навчального процесу та апробація навчальних матеріалів, розроблених за допомогою ШІ.

Виклад основного матеріалу. Викладачі кафедри англійської мови в судноводінні Херсонської державної морської академії приділяють особливу увагу застосуванню сучасних інноваційних технологій та інтерактивних методів навчання в підготовці здобувачів вищої освіти. Для ефективної організації навчання морської англійської мови всі першокурсники проходять вступну співбесіду, яка дозволяє розподілити студентів за рівнем знання англійської мови. Такий принцип диференціації дає змогу сформувати групи й організувати навчальний процес у комфортних умовах, оскільки здобувачі вищої освіти мають приблизно однаковий рівень лексичних, граматичних і фонетичних знань, а також умінь застосовувати їх на практиці відповідно до ситуації спілкування.

Розподіл студентів на групи за рівнем володіння англійською мовою є надзвичайно важливим з огляду на забезпечення ефективного навчального процесу, особливо в умовах професійної підготовки. Діагностика початкового рівня здобувачів вищої освіти допомагає вибудувати індивідуальні траєкторії навчання [1: 120].

У межах нашого дослідження пропонуємо ознайомитися з результатами роботи викладачів кафедри в академічній групі першого курсу факультету судноводіння, а саме досвідом застосування штучного інтелекту для розвитку комунікативної компетенції студентів із низьким рівнем володіння англійською мовою в контексті ОК «Морська англійська мова». Здобувачі зазначеної групи мають різні рівні англійської мови (A1 та A2) та освітні потреби й демонструють індивідуальні темпи опанування та вдосконалення всіх видів мовленнєвих умінь.

Освітня компонента 1 курсу 1 семестру містить такі модулі й основні компетенції, які студенти мають опанувати (див. табл. 1).

*Таблиця 1. Зміст та опис освітньої компоненти
«Морська англійська мова», 1 курс 1 семестр.*

*Table 1. Content and description of the educational component
'Maritime English' 1st year, 1st semester.*

Модуль	Комунікативна компетенція
<i>Module 1 Maritime Education</i>	<i>Describes seafarer training and education</i>
<i>Module 2 Career Awareness</i>	<i>Describes readiness to perform duties at sea considering the official requirements to seafarers</i>
<i>Module 3 Ship Arrangement</i>	<i>Describes the ship parts and hull markings; linear dimensions, weights and volumes</i>
<i>Module 4 Bulk Cargo Carriers</i>	<i>Characterizes bulk cargo carriers focusing on their design, cargo and cargo handling equipment</i>
<i>Module 5 Unitized Cargo Carriers</i>	<i>Characterizes unitized cargo carriers focusing on their design, cargo and cargo handling equipment</i>

Курс включає складну професійну тему «Будова судна», що містить значну кількість термінів, дефініцій та нових понять для здобувачів, які ще жодного разу не були на судні й не мають досвіду роботи. Для забезпечення ефективної мовної підготовки студентів було проведено опитування, за результатами якого

встановлено, які завдання здобувачі вважають найскладнішими та які способи подолання цих труднощів вважають дієвими. Зауважимо, що у відповіді на запитання щодо вправ підвищеної складності, студенти обирали майже всі види мовленнєвої діяльності від говоріння до письма, більшість також зазначила, що вимова нових слів – ще один виклик під час вивчення теми. «Складно спілкуватися в парах, усно відповідати на запитання, обговорювати певні аспекти та усно виражати свої думки» – зазначили 72% здобувачів (див. рис. 1).

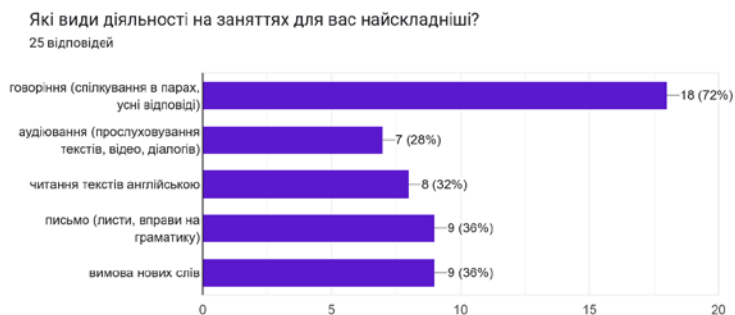


Рисунок 1. Результати опитування академічної групи 1 курсу (2025).

Джерело: авторське дослідження.

Picture 1. Results of a survey of the first-year academic group (2025).

Source: author's research.

Отже, результати опитування підтверджують необхідність цілеспрямованого розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності, адже майбутнім судноводіям важливо не лише володіти теоретичними знаннями, а й уміти ефективно застосовувати англійську мову в професійних ситуаціях. Здатність спілкуватися англійською на робочому місці, давати та отримувати інструкції, вести радіообмін чи брати участь у міжнародних операціях є невід'ємним складником професійної компетентності сучасного морського фахівця.

Навчальні матеріали кафедри з теми «Ship Arrangement» розраховані на середній рівень студентів і викликають деякі складнощі в тих, хто володіє мовою на початковому рівні. Оскільки традиційні матеріали не завжди відповідають можливостям здобувачів із початковим рівнем володіння мовою,

виникає потреба у використанні додаткових інструментів, які дозволяють адаптувати зміст і форму завдань до їхнього рівня. У цьому контексті ефективним рішенням стає інтеграція сучасних систем штучного інтелекту: ChatGPT, Gemini, Microsoft Copilot, які дають змогу модифікувати вправи відповідно до рівня групи, спрощувати мовний матеріал, створювати альтернативні формати викладення інформації та пропонувати варіанти мовної практики, доступні навіть найслабшим студентам.

Наведемо приклад спрощення частини тексту до теми «Ship outer parts» за допомогою ChatGPT. Інструкція, яка була використана для ШІ: *Спрости наступний текст, скорочуючи, але не змінюючи стилістику та використання базових понять та термінів. Урахуй, що цей текст мають зрозуміти студенти, які мають низький рівень мовної підготовки* (див. табл. 2).

Таблиця 2. Порівняльний аналіз вихідного та спрощеного текстів.
Table 2. Comparative analysis of the source text and the simplified text.

Вихідний текст	Спрощений текст (ChatGPT)
<i>A hull is the most vital structural element of a ship. A vessel's entire design is centered on the hull. Its most basic purpose is to safeguard against weather, flooding and structural damage. The hull is divided into three main parts: bow (the fore part), stern (the rear part), and midships (the middle part).</i> <i>The general area in the fore part of the ship is called forecastle. It was initially used in military vessels, in which the soldiers used it to take defensive positions. But, today, forecastle serves many functions such as holding, anchoring and securing the major parts of the ship.</i> <i>(102 слова)</i>	<i>A hull is the main structural part of a ship. The whole vessel is built around the hull. Its main purpose is to protect the ship from bad weather, flooding, and damage. The hull has three parts: the bow (front), the stern (rear), and midships (middle part).</i> <i>The front area of the ship is called the forecastle. It contains equipment for anchoring and mooring. (64 слова)</i>

Можемо зазначити, що розмір тексту зменшився за рахунок видалення розлогих пояснень та другорядної інформації. Структура речень стала простішою, а самі речення – коротшими.

Такі зміни допомагають студентам у сприйнятті інформації та її подальшому використанні.

Gemini також виявився дієвим інструментом для адаптації та спрощення навчальних матеріалів, при цьому суттєвих відмінностей у результатах його роботи порівняно з іншими системами нами не зафіксовано (див. табл. 3).

Таблиця 3. Порівняльний аналіз вихідного та спрощеного текстів.

Table 3. Comparative analysis of the source text and the simplified text.

Вихідний текст	Спрощений текст (Gemini)
<i>A hull is the most vital structural element of a ship. A vessel's entire design is centered on the hull. Its most basic purpose is to safeguard against weather, flooding and structural damage. The hull is divided into three main parts: bow (the fore part), stern (the rear part), and midships (the middle part).</i>	<i>The hull is the most vital part of a ship. The entire ship's design is based on the hull. Its main job is to protect against weather, flooding, and damage. The hull has three main parts:</i>
<i>The general area in the fore part of the ship is called forecastle. It was initially used in military vessels, in which the soldiers used it to take defensive positions. But, today, forecastle serves many functions such as holding, anchoring and securing the major parts of the ship. (102 слова)</i>	- bow (the front part) - stern (the rear part) - midships (the middle part) <i>The forecastle is the general area at the front of the ship. In the past, it was used on military vessels for defensive positions (for soldiers). Today, the forecastle has different jobs, such as holding, anchoring, and securing important parts of the ship. (94 слова)</i>

Адаптація базових текстів є важливою, оскільки вона дозволяє здобувачам із низьким рівнем мовної підготовки зрозуміти ключову інформацію без перевантаження складною лексикою та граматичними структурами.

Наступним етапом робити стають вправи на опрацювання прочитаного, які допомагають зрозуміти основний зміст теми і практикувати активну лексику. Класичними варіантами є завдання з вибором відповіді, запитання на встановлення істинності / хибності, заповнення пропусків, питання з короткою відповіддю та вправи на зіставлення. Пропонуємо ознайомитися з прикладом адаптації вправи на заповнення пропусків, де інструкція для III була такою: *Є така вправа, але студентам важко її виконати. Запропонуй альтернативи, щоб вони змогли її опрацювати.*

Вихідна вправа: *Complete the sentences.*

1. *The hull is _____.*
2. *The forward area of a ship _____.*
3. *_____ helps to keep the ship balanced.*

ІІІ запропонував такі альтернативи:

Перший варіант із альтернативами на вибір: *Complete the sentences with multiple-choice options.*

1. *The hull is _____.*
a) *the main body of the ship* b) *a tall mast* c) *a small room*
2. *The forward area of a ship is called the _____.*
a) *funnel* b) *forecastle* c) *keel*
3. *The _____ helps to keep the ship balanced.*
a) *keel* b) *radar* c) *bridge*

Другий варіант із контрольованим словником: *Complete the sentences using the words from the box.*

Word box: *hull – forecastle – keel – bulbous bow – masts – funnel*

1. *The _____ is the main body of the ship.*
2. *The forward area of a ship is the _____.*
3. *The _____ helps to keep the ship balanced.*

Спрощені альтернативні вправи зберігають зміст, але значно полегшують виконання для студентів рівня A1 та A2. Такий підхід зменшує когнітивне навантаження, даючи змогу здобувачам зосередитися саме на змісті, а не на пошуку незнайомих слів.

Вправи для практики вільного говоріння передбачають рольові ігри, симуляції, дискусії, дебати, монологічні презентації, двохвилинні промови та завдання, базовані на зображеннях. Говоріння викликає певні труднощі у здобувачів через лінгвістичні бар'єри: нестача словникового запасу, проблеми з вимовою та невпевненість у граматиці. Доцільно розглянути приклад адаптації вихідної вправи: *Describe ship outer parts* за допомогою Microsoft Copilot. Треба зазначити, що для ефективної роботи ІІІ варто надавати базовий текст. Інструкція для штучного інтелекту була такою: *Запропонуй варіанти спрощення й адаптації для вправи Describe ship outer parts (малюнок судна наданий). Урахуй, що студенти мають низький рівень володіння мовою, не були в рейсі чи на практиці, володіють базовими знаннями.*

Copilot не надав готової вправи, а запропонував принципи спрощення:

- *використовувати малюнок судна як головну опору;*

- давати мінімум термінів (тільки базові слова);
- уживати короткі речення-шаблони;
- додавати візуальні підказки (стрілки, нумерація, кольори);
- залучати студентів через ігрові та комунікативні завдання.

ChatGPT запропонував такі вправи:

1. Describe using the models.

This is the ____.

The ____ is at the front / back / top of the ship.

The ____ is used for ____.

2. Label the picture using the words.

Word box: hull, bow, stern, mast, funnel, bridge

3. Use 3–4 words to describe each part.

Examples: Bow: front of ship. Mast: tall, lights, radar

Спрощення та адаптація вправ для говоріння є важливими для мовної освіти майбутніх моряків, оскільки дозволяють навіть здобувачам із низьким рівнем володіння англійською мовою брати активну участь у навчальному процесі.

Висновки. Підсумовуючи викладене, можна зробити висновок, що використання технологій ШІ забезпечує гнучкість навчального процесу, підвищує мотивацію здобувачів із початковим рівнем мовної підготовки і сприяє досягненню стабільних результатів у групах із низьким рівнем володіння англійською мовою. Адаптація навчальних матеріалів та вправ стає дієвим механізмом, коли потрібно отримати ефективні результати мовної практики й надати всім здобувачам можливості навчатися з урахуванням їхніх потреб.

Проведене дослідження дає підстави стверджувати, що адаптовані вправи допомагають поступово накопичувати базову професійну лексику та розвивати комунікативні навички, необхідні для майбутньої роботи на судні. Адаптовані завдання зменшують мовний стрес і підвищують упевненість студентів у спілкуванні, що сприяє більш ефективному засвоєнню матеріалу та підготовці до реальної роботи на судні. Крім того, підказки виконують функцію інструмента, який допомагає здобувачам продуктивніше працювати з текстом і поступово покращувати навички читання. У підсумку, студенти демонструють глибше сприйняття інформації й досягають кращих навчальних результатів.

Отримані результати свідчать про те, що застосування сучасних цифрових інтелектуальних систем на базі штучного інтелекту

відкриває викладачеві широкі можливості для розвитку навичок спілкування англійською мовою в студентів із низьким рівнем мовної підготовки. Завдяки таким інструментам можна адаптувати матеріали, спрощувати вправи та створювати додаткові інтерактивні завдання, що стимулюють говоріння та сприяють розумінню мови. Водночас ефективне використання ШІ вимагає від викладача значних зусиль: потрібно переглянути готові уроки, модифікувати завдання та підготувати підказки для студентів. Це процес, який потребує часу, проте він дозволяє максимально залучити слабших здобувачів і забезпечити їм комфортне навчання. Як результат, студенти поступово підвищують рівень комунікативної компетентності та стають більш упевненими у використанні англійської в професійному контексті.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробленні більш ефективних методик інтеграції цифрових інструментів та адаптивних платформ для навчання здобувачів із низьким рівнем мовної підготовки. Окремого дослідження потребують питання оптимізації навчальних матеріалів і моделей оцінювання аудіювання, робота з лексикою та відеоматеріалами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Габелко О.М. Особливості організації навчання іноземної мови у різнорівневих групах студентів немовних спеціальностей. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2022. № 207. С. 118-122. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-207-118-122>
2. Плотуха Т.М., Нефедченко О.І., Алексахіна Т.О. ШІ: трансформація процесу навчання іноземних мов у ЗВО України. *Вісник Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука. Серія: Педагогіка та психологія*. 2025. № 1. С. 119-125. DOI: <https://doi.org/10.32782/3041-2021/2025-1-18>
3. Althobaiti A. English Language Learning with AI: Proficiency Gains and Learner Experience. *World Journal of English Language*. 2025. Vol. 15, No. 8. 2025. P. 228-238. DOI: <https://doi.org/10.5430/wjel.v15n8p228>
4. Crompton H., Edmett A., Ichaporia N., Burke D. AI and English language teaching: Affordances and challenges. *British Journal of Educational Technology*. 2024. Vol. 55, Issue 6. P. 2503-2529. DOI: <https://doi.org/10.1111/bjet.13460>
5. Sharadgah, Talha A., Sa'di, Rami A. A Systematic Review of Research on the Use of Artificial Intelligence in English Language Teaching and Learning (2015-2021): What are the Current Effects? *Journal of*

- Information Technology Education: Research*. 2022. Vol. 21. P. 337-377. DOI: <https://doi.org/10.28945/4999>
6. Son, J., Ružić, N.K., Philpott A. Artificial intelligence technologies and applications for language learning and teaching. *Journal of China Computer-Assisted Language Learning*. 2025. Vol. 5, No. 1. P. 94-112. DOI: <https://doi.org/10.1515/jccall-2023-0015>
7. Zakharchenko T., Bell A., Drushchak N., Konopatska O., Khan F.A., Stoyanovich J. Estimating the impact of the Russian invasion on the displacement of graduating high school students in Ukraine. *Humanities and Social Sciences Communications*. 2025. Vol. 12. P. 1-10. DOI: <https://doi.org/10.1057/s41599-025-04675-5>

Стаття надійшла до редакції 17.09.2025.

Статтю рекомендовано до друку 20.11.2025.

Стаття опублікована 30.12.2025.

Як цитувати: Бойко К., Ліхощерстова В. Роль ІІІ в оптимізації навчання морської англійської мови здобувачів вищої освіти з низьким рівнем мовної підготовки. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. 2025. Вип. 47. С. 12-24. <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2025-47-01>

Конфлікт інтересів

Автори заявляють, що конфлікту інтересів щодо публікації цього рукопису немає. Крім того, автори повністю дотримувались етичних норм, включаючи плагіат, фальсифікацію даних та подвійну публікацію.

Внесок авторів: всі автори зробили рівний внесок у цю роботу.

В роботі не використано ресурс штучного інтелекту.

THE ROLE OF AI IN OPTIMIZING MARITIME ENGLISH LEARNING FOR STUDENTS WITH LOW LANGUAGE PROFICIENCY

Ksenia Boiko

Senior Teacher, English Language Department for Deck Officers,
Kherson State Maritime Academy (65048, Odesa, 99 Kanatna Str.);
e-mail: estovally@gmail.com;

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1154-5837>

Valeriia Likhosherstova

Teacher, English Language Department for Deck Officers,
Kherson State Maritime Academy (65048, Odesa, 99 Kanatna Str.);
e-mail: valeriia.likhosherstova@gmail.com;

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2363-3973>

This article explores the potential of using artificial intelligence (AI) technologies to optimize the learning process in the context of teaching Maritime English to higher education students with low language proficiency. International research has demonstrated the high effectiveness of artificial intelligence applications in language learning, particularly in supporting students who face difficulties in mastering professional terminology and complex linguistic structures. AI is noted for its ability to support personalized learning approaches, as it helps identify and address students' individual weaknesses while enabling educators to create tailored learning materials that correspond to specific educational needs and learning objectives. The study also highlights the necessity for more comprehensive research on the integration of AI technologies into language training within Ukrainian higher education institutions, considering the growing demand for digital tools in maritime education.

The article presents the practical experience of teachers of Kherson State Maritime Academy in optimizing the curriculum of Maritime English course through the use of AI-powered chatbots, including ChatGPT, Microsoft Copilot, and Google Gemini, to support students with low language proficiency. Examples of simplified texts and tasks from "Ship Arrangement" module are provided as it contains specialized terminology which can be challenging for students with limited language skills.

The integration of AI technologies into the learning process has enables students with low language proficiency to successfully grasp complex professional topics and prepare for practical shipboard activities. The findings demonstrate that AI not only facilitates a personalized approach to teaching Maritime English but also enhances students' competency development, promotes more effective material comprehension, and supports development of communication skills.

Keywords: artificial intelligence, higher education students, low language proficiency, Maritime English.

REFERENCES

1. Gabelko, O.M. (2022). Peculiarities of foreign language teaching in mixed-ability groups of non-linguistic specialities. *Academic Notes. Series: Pedagogical Sciences*. 207, pp. 118-122 [in Ukrainian]. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-207-118-122>
2. Plokhuta, T.M., Nefedchenko, O.I., Aleksakhina, T.O. (2025). AI: Transforming the Process of Foreign Language Teaching in Ukrainian Higher Education Institutions. *Bulletin of Academician Stepan Demyanchuk International University of Economics and Humanities. Series: Pedagogy and Psychology*. 1, pp. 119-125 [in Ukrainian]. DOI: <https://doi.org/10.32782/3041-2021/2025-1-18>
3. Althobaiti, A. (2025). English Language Learning with AI: Proficiency Gains and Learner Experience. *World Journal of English Language*. 15 (8), pp. 228-238. DOI: <https://doi.org/10.5430/wjel.v15n8p228>

4. Crompton, H., Edmett, A., Ichaporia, N., Burke, D. (2024). AI and English language teaching: Affordances and challenges. *British Journal of Educational Technology*. 55 (6), pp. 2503-2529. DOI: <https://doi.org/10.1111/bjet.13460>
5. Sharadgah, Talha A., Sa'di, Rami A. (2022). A Systematic Review of Research on the Use of Artificial Intelligence in English Language Teaching and Learning (2015-2021): What are the Current Effects? *Journal of Information Technology Education: Research*. 21, pp. 337-377. DOI: <https://doi.org/10.28945/4999>
6. Son, J., Ružić, N.K., Philpott, A. (2025). Artificial intelligence technologies and applications for language learning and teaching. *Journal of China Computer-Assisted Language Learning*. 5 (1), pp. 94-112. DOI: <https://doi.org/10.1515/jccall-2023-0015>
7. Zakharchenko, T., Bell, A., Drushchak, N., Konopatska, O., Khan, F.A., Stoyanovich, J. (2025). Estimating the impact of the Russian invasion on the displacement of graduating high school students in Ukraine. *Humanities and Social Sciences Communications*. 12, pp. 1-10. DOI: <https://doi.org/10.1057/s41599-025-04675-5>

The article was received by the editors 17.09.2025.

The article was recommended for printing 20.11.2025.

The article published 30.12.2025.

In cites: Boiko K., Likhoshesterova V. (2025). The role of AI in optimizing maritime English learning for students with low language proficiency. *Teaching languages at higher educational establishments at the present stage. Intersubject relations*. 47, pp. 12-24. <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2025-47-01> [in Ukrainian]

Conflict of Interest

The authors declare no conflict of interest regarding the publication of this manuscript. Furthermore, the authors have fully adhered to ethical norms, including avoiding plagiarism, data falsification, and duplicate publication.

Authors Contribution: all authors have contributed equally to this work

The work does not use artificial intelligence resources.

ВИВЧЕННЯ ІСТОРІЇ ТА КУЛЬТУРИ УКРАЇНИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ

Ганна Бондаренко

канд. іст. наук, доцент кафедри мовної та профільної підготовки

Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна

(61022, Харків, майдан Свободи, 4);

e-mail: abondarenko@karazin.ua;

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9991-7561>

Стаття присвячена обґрунтуванню вивчення історії та культури України як ключового чинника формування міжкультурної комунікативної компетентності іноземних студентів у вищій школі. У межах дослідження проаналізовано сучасні наукові підходи до структури міжкультурної комунікації та визначено, що мовна підготовка не забезпечує повноцінного розуміння соціокультурних норм без інтеграції матеріалу історико-культурного змісту. Актуальність роботи зумовлена потребою в оновленні методичних підходів до підготовки іноземних здобувачів вищої освіти, посиленням ролі гуманітарних дисциплін у розвитку міжкультурного діалогу й необхідністю подолання культурних бар'єрів у процесі навчання. Викладання історії України та української культури іноземним студентам набуває особливого значення, оскільки виконує не лише освітню, а й важливу іміджеву функцію, сприяючи формуванню цілісного уявлення про Україну в глобальному просторі.

Мета статті – визначити значення культурної та історичної підготовки іноземних студентів як необхідної умови ефективної міжкультурної взаємодії, що забезпечує глибше розуміння смислових, прагматичних і контекстуальних особливостей комунікації в українському суспільстві. Методологічною основою дослідження є міждисциплінарний підхід, що поєднує напрацювання з теорії міжкультурної комунікації, культурології та освітньої антропології. Для з'ясування впливу культурного складника на формування міжкультурної комунікативної компетентності застосовано метод структурно-функціонального аналізу та елементи педагогічного спостереження.

Отримані результати демонструють, що матеріали з історії, культури й національних традицій України сприяють формуванню цілісного культурного бачення, розширюють контекст навчальної взаємодії, підвищують рівень мотивації та створюють умови для розвитку

комунікативної гнучкості. Виявлено, що системне опрацювання культурних смислів і ціннісних орієнтацій суттєво підсилює здатність студентів до інтерпретації культурних відмінностей, підвищує толерантність та забезпечує ефективнішу адаптацію до українського соціокультурного простору. Отримані результати мають практичне значення для розроблення методичних рекомендацій і навчальних програм, спрямованих на вдосконалення системи міжкультурної підготовки іноземних здобувачів вищої освіти в умовах інтернаціоналізації університетського освітнього простору.

Ключові слова: іноземні студенти, історія та культура України, міжкультурна комунікативна компетентність, міжкультурна комунікація, мовна підготовка іноземних студентів.

Актуальність дослідження. Останніми роками інтернаціоналізація перетворилася на один із ключових факторів розвитку сучасної вищої школи, а залучення іноземних студентів стало не лише ознакою цього процесу, а й показником успішності того чи іншого закладу вищої освіти та системи освіти певної країни в цілому. Водночас це породило низку проблем, які пов'язані зі зростанням культурного різноманіття та необхідністю забезпечення успішного міжкультурного діалогу. Тож важливість формування під час навчання міжкультурної компетентності не викликає сумнівів. Утім йдеться не лише про освітній простір. Міжкультурну компетентність можна розглядати як ключовий чинник ефективної взаємодії людей у сучасному суспільстві й передусім між представниками різних культур [12: 14].

Попри сучасну війну українська система освіти та окремі її заклади продовжують шукати нові шляхи організації навчання для іноземних студентів [2]. Основну увагу тепер зосереджено на розвитку дистанційних форм навчання, розширенні міжнародної співпраці, цифровізації та подальшому наближенні до європейських стандартів. Водночас не менш важливим залишається завдання налагодити ефективну міжкультурну комунікацію з іноземними студентами та між окремими групами іноземних студентів. На нашу думку, формування міжкультурної комунікативної компетентності іноземців ґрунтується не лише на опануванні мови, а й на глибшому розумінні історії, культури та традицій країни навчання, а також пов'язано з можливістю для іноземних студентів репрезентувати власну культуру в новому середовищі.

Аналіз актуальних досліджень. У закордонній історіографії вже з кінця XX століття активно досліджуються проблеми міжкультурної комунікації, формування міжкультурної комунікативної компетентності. Останнім часом дослідники все частіше розглядають міжкультурну комунікацію та міжкультурну інтеграцію у контексті їхньої практичної політичної значущості, зокрема як інструменти розв'язання соціальних та економічних викликів, що постають перед європейськими країнами в процесі інтеграції мігрантів у суспільства, які їх приймають [9].

Слід зазначити, що переважна більшість таких публікацій зосереджена в першу чергу на викладанні та вивченні англійської мови як основи міжкультурної комунікації [14]. Особливу увагу привертають наукові розвідки, присвячені іноземним студентам [18], в яких висвітлені ключові проблеми, пов'язані з міжкультурною комунікацією і залученням студентів-іноземців до освітнього процесу. Такі дослідницькі праці дають змогу розглядати спільноти іноземних студентів як багатовимірні соціальні структури, що динамічно реагують на зовнішні впливи та взаємодіють з іншими соціальними системами [13].

Цінним у контексті пропонованого дослідження виглядає збірник «Intercultural communication» під загальною редакцією Лінг Чена, професора Гонконгського баптистського університету [11]. У виданні представлено огляд міждисциплінарних підходів до осмислення міжкультурної комунікації, які поєднують теоретичні принципи та емпіричні методи з акцентом на їхню практичну значущість. Основну увагу зосереджено на міжособистісній та мережевій комунікації, що здійснюється за посередництва цифрових технологій, а також на аналізі комунікативної взаємодії представників різних культур [11: 503-636].

З новітніх наукових напрацювань, присвячених питанням міжкультурної комунікації, слід виокремити колективні монографії «Communicative competence in a second language» [5] та «Communicating in Intercultural Spaces» [1], які становлять інтерес для аналізу саме комунікативної компетентності, оскільки пропонують всебічний огляд цього поняття в контексті вивчення другої мови та порушують проблему «темного боку» встановлення міжкультурної комунікації через апеляцію до культурних відмінностей [1].

У вітчизняній історіографії найбільш поширеними є праці, в яких українську мову розглядають як єдину основу для формування комунікативної компетентності іноземних студентів, що навчаються в Україні [15]. Серед таких наукових праць у першу чергу необхідно назвати дисертаційну роботу С. Костюк [22], яка дозволяє досягнути різноманіття теоретичних підходів та методик формування міжкультурної комунікативної компетентності у студентів-іноземців.

Таким чином, дослідники теорій міжкультурної комунікації насамперед акцентують увагу на визначальній ролі мови у формуванні комунікативної міжкультурної компетентності. Водночас не можна недооцінювати той факт, що ефективність міжкультурної взаємодії значною мірою зумовлена також рівнем пізнання історико-культурного простору країни перебування. Саме ці компоненти забезпечують іноземним студентам глибше розуміння смислових нюансів і контекстуальних особливостей комунікації, що підвищує їхню здатність адекватно інтерпретувати та вибудовувати міжкультурний діалог.

Разом із тим, питання значення вивчення соціокультурної специфіки країни перебування для формування міжкультурної комунікативної компетентності іноземних студентів здебільшого розглядається фрагментарно та потребує теоретичного осмислення. Недостатня розробленість означеного аспекту в наукових працях слугує підставою для здійснення пропонованого дослідження, спрямованого на подальше з'ясування підходів до формування міжкультурної комунікативної компетентності іноземних студентів у сучасному українському освітньому просторі.

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування вивчення історії, культури та традицій України як важливого неможовного компонента формування міжкультурної комунікативної компетентності іноземних студентів та з'ясування його значення для процесу їхньої адаптації до українського освітнього й соціокультурного середовища.

Методологічним підґрунтям статті є міждисциплінарний підхід, який об'єднує теоретичні розробки в галузях міжкультурної комунікації, культурології та освітньої антропології. Такий підхід дає змогу комплексно розглянути процес формування міжкультурної комунікативної компетентності іноземних студентів у контексті опанування ними історії та

культури України. Для виявлення впливу культурного складника на розвиток міжкультурної комунікативної компетентності застосовано метод структурно-функціонального аналізу та елементи педагогічного спостереження.

Постановка наукової проблеми та її значення. У контексті нашого дослідження слід підкреслити, що викладання історії України та української культури іноземним студентам є не лише елементом академічної підготовки, а й одним із перших стратегічних кроків у процесі формування позитивного іміджу України на глобальному просторі. Це навчальне завдання фактично створює підґрунтя для розвитку ефективної міжкультурної комунікації, слугує своєрідним інтелектуальним мостом між представниками різних культурних традицій та спрямоване в майбутнє.

Як уже зазначалося, дослідники теорій міжкультурної комунікації насамперед акцентують увагу на визначальній ролі мови у формуванні комунікативної міжкультурної компетентності. Водночас не можна недооцінювати той факт, що ефективність міжкультурного спілкування значною мірою зумовлена також рівнем опанування знань про історію, культуру та традиції країни перебування. Саме ці компоненти забезпечують іноземним студентам глибше розуміння смислових нюансів і контекстуальних особливостей комунікації, що підвищує їхню здатність адекватно інтерпретувати та вибудовувати міжкультурний діалог.

Як справедливо зазначає професорка кафедри лінгвістики та багатомовних студій Технологічного університету Наньян у Сінгапурі Штефані Штадлер: «На жаль, володіння мовою іншої сторони саме по собі не гарантує успішної взаємодії, і багато розбіжностей у комунікації зумовлені прагматичними відмінностями та культурними уподобаннями щодо певних способів спілкування, тоді як мова виконує лише інструментальну функцію» (переклад наш – Г.Б.) [17: 4], а щоби досягти ефективності в міжкультурній комунікації, необхідно проявляти «готовність та здатність адаптуватися та пристосовуватися до нових соціальних, культурних обставин» (переклад наш – Г.Б.) [7: 21]. Отже, опанування іноземними студентами історії, культури та традицій країни перебування є ключовим чинником, що дає змогу

зменшити вплив культурних розбіжностей на перебіг міжкультурної комунікації в цьому конкретному випадку.

Беручи до уваги теоретичні підходи до міжкультурної комунікативної взаємодії, дослідники яких наголошують на нерозривному зв'язку між мовою та культурним контекстом, доцільно підкреслити, що ефективне опанування іноземної мови неможливе без паралельного засвоєння знань про культуру, історію та ціннісні орієнтації відповідного суспільства. Як свідчить класичне розуміння міжкультурної комунікації, культура не лише виконує функцію педагогічного інструмента для контекстуалізації мовного матеріалу, але й може виступати повноцінним змістовим компонентом навчання [20]. Це означає, що ознайомлення з культурою не є другорядним доповненням до мовної підготовки, а становить окремий рівноцінний вимір формування комунікативної та міжкультурної компетентності. У цьому контексті висловлене й наше твердження про те, що викладання історії та культури України іноземним студентам набуває особливої значущості, оскільки забезпечує глибше розуміння комунікативних норм і смислових нюансів, притаманних українському соціокультурному простору, й здатне впливати на стан міжкультурного спілкування.

Виклад основного матеріалу. Перш ніж перейти до розгляду основного матеріалу, необхідно окреслити, яке саме розуміння комунікативної міжкультурної компетентності покладено в основу цього дослідження, оскільки маємо різноманітні тлумачення та інтерпретації. Міжкультурні комунікативні навички розглянуто як сукупність операційних умінь, що забезпечують здатність здійснювати взаємодію ефективно й гнучко на різних рівнях – змістовому, рівні міжособистісних стосунків та рівні ідентичності – у поєднанні з точними процесами кодування та декодування смислів [4: 515].

Компетентність у науковому дискурсі розглядається як реалізація здібностей і навичок, що проявляється в певному ступені майстерності – зокрема, у вищій точності, швидкості, раціональному використанні зусиль або здатності діяти попри наявні контекстуальні обмеження [4: 747]. В іншому підході компетентність трактується як здатність мобілізувати й застосовувати релевантні цінності, установки, вміння, знання та розуміння для адекватного й ефективного реагування на виклики,

що виникають у конкретному типі ситуаційного чи соціального контексту [4: 66-67].

Міжкультурну комунікативну компетентність на простішому рівні можна визначити як «спілкування з людьми іншої культури іноземною мовою» (переклад наш – Г.Б.) [3: 52-53]. У науковій літературі інколи зазначають, що особливості комунікації людей у міжкультурних ситуаціях зумовлені двома ключовими видами компетентностей: міжкультурною та комунікативною. Втім, обидві вони охоплюють комплекс різних складників, серед яких – особистісні здібності людини, а також ситуативні, тобто контекстуальні чинники, що впливають на перебіг діалогу [8: 67]. У наукових дослідженнях поняття «міжкультурна комунікативна компетентність» нерідко розглядають у взаємозв'язку з низкою споріднених термінів. Наприклад, деякі дослідники визначають його як кроскультурну адаптацію, міжкультурну чутливість, культурний інтелект, транскультурну комунікацію, глобальну компетентність, міжкультурну обізнаність, глобальне громадянство, міжнародну компетентність, міжкультурну взаємодію, міжкультурну комунікативну компетентність, мультикультуралізм тощо [19: 7]. Зокрема, міжкультурна комунікативна компетентність визначена як термін, що «в широкому розумінні означає здатність ефективно й доречно спілкуватися в умовах міжкультурних контактів» (переклад наш – Г.Б.) [20: 249].

Комунікативну компетентність міжкультурної комунікації студентів-іноземців визначають як «здатність доречно співвідносити мовні засоби із комунікативною метою, встановлювати та підтримувати контакти з представниками інших культур, засвоювати досвід соціальної взаємодії, розуміти особливості комунікативної поведінки представників інших національностей як засобу впливу на їх емоційний стан у конкретних комунікативних ситуаціях» (переклад наш – Г.Б.) [22: 50]. Існують два основні підходи до формування міжкультурної комунікативної компетентності: формальне та неформальне навчання. Формальне міжкультурне навчання може відбуватися через освітню програму на всіх рівнях, наприклад, через професійну підготовку, навчання чи роботу за кордоном [6: 6].

Формування міжкультурної комунікативної компетентності іноземних студентів значною мірою відбувається у процесі

формального навчання, зокрема під час опанування таких навчальних дисциплін, як українська мова, історія та культура України. У цьому контексті особливу увагу приділяють тому, яким чином вивчення історії та культури України сприяє розвитку цілісної міжкультурної комунікативної компетентності, що є необхідною передумовою для ефективної та результативної взаємодії в мультикультурному середовищі.

Цілком природно поставити запитання: чому саме для іноземних студентів розвиток цієї компетентності є настільки важливим? Спираючись на висновки провідних дослідників, можна стверджувати, що комунікація є основою формування міжособистісних стосунків, які, у свою чергу, визначають якість і тривалість життя людини. Відтак, вміння ефективно взаємодіяти набуває статусу життєво важливого ресурсу. Зростання рівня комунікативної міжкультурної компетентності пов'язано з покращенням якості міжособистісних взаємин, а поліпшення цих взаємин позитивно позначається на загальній якості життя. Таким чином, розвиток комунікативної компетентності безпосередньо сприяє підвищенню добробуту та життєвого комфорту особистості [4: 532]. Показовим у цьому випадку є те, що дослідники визначають міжкультурну комунікативну компетентність як одну з найбільш прагматичних. Люди зацікавлені в її формуванні, оскільки їм «потрібно жити й, можливо, працювати з людьми, які дотримуються цих практик, або стати частиною їхньої спільноти» (переклад наш – Г.Б.) [10: 12].

У процесі навчання іноземних студентів нерідко акцент робиться на накопиченні знань про цільову культуру, найголовніше завдання, яке перед ними ставлять, полягає в оволодінні «культурними кодами, вбудованими у використання мови, щоб вони могли поводитися подібно до носія мови в конкретних комунікативних контекстах» (переклад наш – Г.Б.) [20: 7]. Під час занять з історії та культури України доцільно приділяти особливу увагу аналізу, інтерпретації та обговоренню культурних відмінностей. Це передбачає розгляд широкого спектра аспектів – від норм етикету, форм звертання та прийнятої у суспільстві комунікативної дистанції, до тем, які традиційно вважаються прийнятними або небажаними для обговорення в певній культурі. Таке системне опрацювання

дозволяє іноземним студентам глибше зрозуміти соціокультурний контекст і відповідно коригувати власні комунікативні стратегії.

Водночас у процесі викладання історії та культури важливо уникати спроб повного нівелювання культурних відмінностей, адже вони є невід'ємною та неминучою умовою формування міжкультурної комунікативної компетентності. Звичайно, взаємодія з представниками інших культур, як безпосередня, так і опосередкована, може супроводжуватися скепсисом, тривогою чи захисними реакціями, що є природною частиною міжкультурної комунікації, адже «культури різняться, і чутливість та розуміння іншої культури є вимогою як успішного спілкування, так і відповідального глобального громадянства» (переклад наш – Г.Б.) [7: 15]. Тому доцільно не лише зосереджувати увагу на репрезентації українських традицій, а й створювати умови, за яких іноземні студенти можуть презентувати власні культурні практики та звичаї в аналогічному контексті. Це сприятиме глибшому усвідомленню культурних відмінностей, які часто є визначальним чинником ефективної міжкультурної взаємодії. Зауважимо, що зазначені репрезентації певних культурних особливостей треба поєднувати з формуванням почуття взаємоповаги та коректності.

Викладачі мають підтримувати культурну чутливість і розуміння відмінностей, щоб забезпечити ефективніші умови навчання, налагодити результативну взаємодію та сприяти глибшому усвідомленню студентами культурних особливостей один одного. Лише «через усвідомлення цінності іншої культури студенти зможуть розвинути внутрішню міжкультурну компетентність» (переклад наш – Г.Б.) [7: 23-24]. Досить часто саме культурні відмінності слугують стимулом для набуття нового досвіду, формування додаткових комунікативних навичок та пошуку ефективних способів зменшення міжкультурних непорозумінь.

Дослідники міжкультурної комунікації підкреслюють, що «незалежно від рівня мовної компетентності, представники різних культур можуть досягати кращого взаєморозуміння завдяки усвідомленню специфіки самого процесу комунікації та соціокультурного тла співрозмовників» (переклад наш – Г.Б.) [7: 45-46]. Таким чином, спільна мова, якою володіють учасники міжкультурної комунікації виявляється недостатньою для повного розуміння партнера по діалогу; необхідними є також знання культурного контексту та рівень культурної взаємоповаги.

Дослідниця міжкультурної комунікації та конфліктології Штефані Штадлер наголошує, що «брак свідомого знання про власні культурні сценарії та сценарії інших не лише підвищує вірогідність конфлікту, але й ускладнює його розв'язання» (переклад наш – Г.Б.) [17: 1]. Отже, ознайомлення іноземних студентів з основами українських традицій і культурних норм суттєво знижує ймовірність комунікативних непорозумінь з українськими студентами та місцевими мешканцями і полегшує їхнє розв'язання. Заняття з історії та культури України надають можливість опрацювати ключові елементи міжкультурної взаємодії – норми поведінки, соціальні очікування, особливості письмового й усного спілкування, а також з'ясувати контексти, в яких ті чи інші комунікативні стилі є доречними або недоречними. Вивчення історичного досвіду українського народу дозволяє виокремити чутливі теми (яких потрібно уникати або до яких звертатися за певних обставин), подолати стереотипи про Україну та українців і тим самим підвищити ефективність міжкультурної комунікації. Такий підхід є важливим як для формування взаєморозуміння в академічній чи соціальній групі, так і для побудови продуктивного діалогу з окремими індивідами, адже «культури, як сукупність індивідів, демонструють певні тенденції, тренди та уподобання, які можуть бути корисними для розуміння дій окремої людини» (переклад наш – Г.Б.) [17: 26-27].

Хоча не всі члени культурної спільноти дотримуються однакових моделей поведінки або не керуються ними з однаковою суворістю та послідовністю, існують певні культурні тенденції та уподобання. Більшість людей дійсно орієнтується на норми поведінки, моделі, тенденції та очікування в межах однієї культури, навіть якщо вони роблять це дещо різною мірою, з невеликими варіаціями та незначними індивідуалізованими уподобаннями. Хоча культурних абсолютів немає, існують видимі культурні тенденції, саме з ними необхідно знайомити іноземних студентів на заняттях з історії та культури України, які слід орієнтувати передусім на практичне застосування отриманих знань, а не на запам'ятовування фактичного матеріалу (дат, прізвищ, імен), який у добу штучного інтелекту втрачає свою актуальність для перевірки знань, особливо в контексті навчання іноземних студентів, які часто не бачать сенсу в опануванні великого за обсягом фактичного матеріалу. Треба прагнути, щоби

студенти після завершення курсу могли застосовувати знання з історії та культури України в реальних комунікативних ситуаціях.

Зрозуміло, що очікувати від когось повного розуміння іншої культури, з якою він зустрічається, неможливо. Однак слід зазначити, що половинчасті спроби зрозуміти культуру також можуть мати зворотний ефект, оскільки це може призвести до формування стереотипів, змінити які дуже важко. Саме тому під час занять з історії та культури України важливо послідовно аналізувати та деконструювати поширені стереотипи щодо українців, української історії та країни загалом. Така робота не тільки допомагає формуванню міжкультурної комунікативної компетентності, але й впливає на просування у світі позитивного іміджу України, оскільки іноземні студенти, після повернення додому або продовжуючи навчання онлайн, сприяють більш об'єктивному сприйняттю України та здатні критично спростовувати хибні уявлення у своїх спільнотах.

Кожне суспільство має власні культурні норми, і для осіб, які навчаються, живуть чи працюють у міжнародному середовищі, критично важливо усвідомлювати ці відмінності. Оволодіння іноземною мовою, хоча й вимагає значних зусиль, може виявитися недостатнім для ефективної міжкультурної комунікації: невербальне чи вербальне використання культурно недоречних форм спілкування часто нівелює позитивний ефект від мовної компетентності та призводить до непорозумінь у міжкультурній взаємодії [17: 79].

Висновки. На основі здійсненого дослідження можна констатувати, що формування міжкультурної комунікативної компетентності іноземних студентів є складним багатовимірним процесом і не може бути зведене виключно до опанування мовних знань та навичок. Ефективна міжкультурна взаємодія передбачає інтеграцію лінгвістичного, культурологічного та історичного складників, які у своїй сукупності забезпечують цілісне розуміння комунікативного контексту країни перебування. Аналіз вітчизняних і зарубіжних наукових праць підтверджує, що володіння мовою є необхідною, але недостатньою умовою для успішної міжкультурної комунікації, оскільки її результативність значною мірою визначається рівнем культурної обізнаності, здатністю до соціокультурної адаптації та розуміння історично зумовлених комунікативних кодів. У цьому контексті вивчення історії, культури та традицій України постає як важливий немовний компонент формування міжкультурної комунікативної компетентності іноземних студентів, що виконує не

лише освітню, а й адаптаційну функцію. Залучення історико-культурного знання сприяє глибшому осягненню смислових і прагматичних нюансів комунікації, полегшує орієнтацію в соціальних нормах і моделях поведінки та створює підґрунтя для більш усвідомленої взаємодії в українському освітньому й соціокультурному середовищі. Водночас такий підхід сприяє формуванню в іноземних студентів цілісного уявлення про країну навчання, що опосередковано впливає на сприйняття України в ширшому міжнародному контексті.

Результати дослідження дозволяють стверджувати, що історико-культурний компонент навчання слід розглядати як повноцінний змістовий елемент структури міжкультурної комунікативної компетентності, а не як допоміжний додаток до мовної підготовки. Саме він забезпечує концептуальну основу для інтерпретації ціннісних орієнтацій, поведінкових моделей і комунікативних норм, притаманних українському суспільству, та підвищує здатність іноземних студентів до адекватного реагування в міжкультурних ситуаціях. Таким чином, викладання історії та культури України іноземним студентам доцільно розглядати як один із ключових чинників їхньої успішної академічної та соціокультурної адаптації, а також як важливий напрям розвитку міжкультурної комунікативної компетентності в умовах сучасної української вищої школи.

Перспективними напрямками подальших наукових досліджень є дослідження ефективності різних педагогічних стратегій і форм навчальної взаємодії (змішаного, дистанційного, проєктного навчання) у розвитку міжкультурної комунікативної компетентності іноземних студентів. Доцільним видається вивчення впливу конкретних тематичних модулів з історії та культури України на формування окремих складників компетентності – зокрема, міжкультурної чутливості, прагматичної адаптивності та навичок декодування культурних смислів.

Подальші дослідження можуть бути спрямовані також на порівняльний аналіз міжкультурних освітніх практик у різних країнах, що дозволить визначити оптимальні моделі інтеграції іноземних студентів в освітнє середовище України.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Arasaratnam-Smith L. Communicating in Intercultural Spaces. London: Routledge, 2024. 252 p. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781003318415>

2. Bondarenko H. Ukrainian Education in Wartime: Challenges and Problems. *The Journal of V.N. Karazin Kharkiv National University*. Series: History. 2022. 62. С. 142-159. DOI: doi.org/10.26565/2220-7929-2022-62-06
3. Byram M. Teaching and assessing intercultural communicative competence: revisited. Bristol, UK; Blue Ridge Summit, 2021. 212 p.
4. Communication competence / edited by A.F. Hannawa, B.H. Spitzberg. Berlin; Boston: De Gruyter Mouton, 2015. 787 p.
5. Communicative competence in a second language: theory, method, and applications / edited by M. Kanwit and M. Solon. New York, NY: Routledge, 2023. 225 p. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781003160779>
6. Deardorff D.K. Manual for developing intercultural competencies: story circles. Abingdon, Oxon; New York, NY: Routledge, 2020. 101 p. DOI: <https://doi-org.proxyiub.uits.iu.edu/10.4324/9780429244612>
7. Developing intercultural competence through English: focus on Ukrainian and Polish cultures / edited by A. Nizęgorodcew, Y. Bystrov, M. Kleban. Kraków: Jagiellonian University Press, 2011. 152 p.
8. Dombi J. Intercultural communicative competence and individual differences: a model for advanced EFL learners. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2021. 188 p.
9. European multiculturalisms: cultural, religious and ethnic challenges / edited by A. Triandafyllidou, T. Modood, N. Meer. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2012. 214 p.
10. Holliday A. Understanding intercultural communication: negotiating a grammar of culture. London; New York: Routledge, Taylor and Francis Group, 2019. 208 p. DOI: <https://doi-org.proxyiub.uits.iu.edu/10.4324/9781351139526>
11. Intercultural communication / edited by Ling Chen. Boston; Berlin: Walter de Gruyter, 2017. 654 p.
12. Intercultural competence in higher education: international approaches, assessment and application / edited by D.K. Deardorff, L.A. Arasaratnam-Smith. New York: Routledge, 2017. 311 p.
13. Research with international students: critical conceptual and methodological considerations / edited by J. Mittelmeier, S. Lomer, K. Unkule. London; New York: Routledge, Taylor & Francis Group, 2023. 302 p. DOI: <https://doi-org.proxyiub.uits.iu.edu/10.4324/9781003290803>
14. Scollon R. Intercultural communication: a discourse approach. Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2012. 311 p.
15. Shevchenko O.M., Leshchenko T.O. Formation of intercultural communication in foreign students in the process of learning Ukrainian as a foreign language. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологія»*. Острог: Вид-во НаУОА, 2025. Вип. 25(93). С. 145-150. DOI: [http://doi.org/10.25264/2519-2558-2025-25\(93\)-145-150](http://doi.org/10.25264/2519-2558-2025-25(93)-145-150)

16. Spitzberg B.H. Problems, paradoxes, and prospects in the study of communication competence. *Communication competence* / edited by A.F. Hannawa and B.H. Spitzberg. Berlin; Boston: De Gruyter Mouton, 2015. P. 745-755.
17. Stadler S. Conflict, culture and communication. Abingdon, Oxon; New York, NY: Routledge, Taylor & Francis Group, 2020. 179 p. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780429448850>
18. Teaching international students: improving learning for all / edited by J. Carroll and J.Ryan. London; New York: Routledge, 2005. 155 p.
19. Wang X. Developing intercultural competence “at home”: “domestic students” experiences in Chinese universities. Abingdon, Oxon; New York, NY: Routledge, 2024. 141 p. DOI: <https://doi-org.proxyiub.uits.iu.edu/10.4324/9781003456391>
20. Zhu H. Exploring intercultural communication: language in action. Abingdon, Oxon; New York, NY: Routledge, 2019. 304 p. DOI: <https://doi-org.proxyiub.uits.iu.edu/10.4324/9781315159010>
21. Довга Л., Лігус М. «Українська культура» як дослідницьке поле та навчальна дисципліна: пропозиції до вирішення назрілих проблем. *Філософія освіти. Philosophy of Education*. 2023. 29 (1). С. 216-235. DOI: <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2023-29-1-12>
22. Костюк С.С. Розвиток компетентностей міжкультурної комунікації студентів-іноземців на основному етапі навчання української мови: дис. ... к-та. пед. наук: 13.00.02 / Київський нац. ун-т імені Бориса Грінченка. Кривий Ріг, 2018. 292 с. URL: <https://files.core.ac.uk/download/185262263.pdf> (дата звернення: 12.09.2025).

Стаття надійшла до редакції 16.09.2025.

Статтю рекомендовано до друку 19.11.2025.

Стаття опублікована 30.12.2025.

Як цитувати: Бондаренко Г. Вивчення історії та культури України як засіб формування міжкультурної комунікативної компетентності іноземних студентів. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. 2025. Вип. 47. С. 25-41. <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2025-47-02>

STUDYING THE HISTORY AND CULTURE OF UKRAINE AS A MEANS OF FORMING INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE AMONG INTERNATIONAL STUDENTS

Hanna Bondarenko

PhD in History, Associate Professor,
Department of Language and Specialized Training

V. N. Karazin Kharkiv National University
(61022, Kharkiv, 4 Svobody Square);
e-mail: abondarenko@karazin.ua;
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9991-7561>

The article is devoted to substantiating the role of studying the history and culture of Ukraine as a key factor in forming intercultural communicative competence among international students in higher education. The study analyses contemporary academic approaches to the structure of intercultural communication and establishes that language training alone cannot ensure a full understanding of sociocultural norms without integrating materials of historical and cultural content. The relevance of the work is determined by the need to update methodological approaches to the training of international students, to strengthen the role of humanities in developing intercultural dialogue, and to overcome cultural barriers in the learning process. Teaching the history of Ukraine and Ukrainian culture to international students acquires particular significance, as it performs not only an educational but also an important image-building function, contributing to the formation of a holistic understanding of Ukraine in the global context.

The purpose of the article is to determine the importance of cultural and historical training of international students as a necessary condition for effective intercultural interaction, which ensures a deeper understanding of the semantic, pragmatic, and contextual features of communication in Ukrainian society. The methodological basis of the study is an interdisciplinary approach that combines developments in intercultural communication theory, cultural studies, and educational anthropology. To clarify the impact of the cultural component on the formation of intercultural communicative competence, the study employs the method of structural-functional analysis and elements of pedagogical observation.

The obtained results demonstrate that materials on the history, culture, and national traditions of Ukraine contribute to forming a holistic cultural perspective, expand the context of educational interaction, enhance motivation, and create conditions for the development of communicative flexibility. It is revealed that systematic work with cultural meanings and value orientations significantly strengthens students' ability to interpret cultural differences, increases tolerance, and ensures more effective adaptation to the Ukrainian sociocultural environment. The findings have practical significance for developing methodological recommendations and curricula aimed at improving the system of intercultural training of international students under conditions of university internationalization.

Keywords: *intercultural communication, intercultural communicative competence, international students, history and culture of Ukraine, language training of international students.*

REFERENCES

1. Arasaratnam-Smith, L. (2024). *Communicating in Intercultural Spaces*. London: Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781003318415>

2. Bondarenko, H. (2022). Ukrainian Education in Wartime: Challenges and Problems. *The Journal of V.N. Karazin Kharkiv National University. Series: History*, 62, pp. 142-159. DOI: doi.org/10.26565/2220-7929-2022-62-06
3. Byram, M. (2021). *Teaching and assessing intercultural communicative competence: revisited*. Bristol, UK; Blue Ridge Summit.
4. Hannawa, A.F., Spitzberg, B.H. (Eds.). (2015). *Communication competence*. Berlin; Boston: De Gruyter Mouton.
5. Kanwit, M., Solon, M. (Eds.). (2023). *Communicative competence in a second language: theory, method, and applications*. New York, NY: Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781003160779>
6. Deardorff, D.K. (2020). *Manual for developing intercultural competencies: story circles*. Abingdon, Oxon; New York, NY: Routledge. DOI: <https://doi-org.proxyiub.uits.iu.edu/10.4324/9780429244612>
7. Niżegorodcew, A. (Ed.), Bystrov, Y. (Ed.), Kleban, M. (Ed.). (2011). *Developing intercultural competence through English: focus on Ukrainian and Polish cultures*. Kraków: Jagiellonian University Press.
8. Dombi, J. (2021). *Intercultural communicative competence and individual differences: a model for advanced EFL learners*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
9. Triandafyllidou, A., Modood, Meer, N. (Eds.). (2012). *European multiculturalisms: cultural, religious and ethnic challenges*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
10. Holliday, A. (2019). *Understanding intercultural communication: negotiating a grammar of culture*. London; New York: Routledge, Taylor and Francis Group. DOI: <https://doi-org.proxyiub.uits.iu.edu/10.4324/9781351139526>
11. Chen, L. (Ed.). (2017). *Intercultural communication*. Boston; Berlin: Walter de Gruyter.
12. Deardorff, D.K., Arasaratnam-Smith, L.A. (Eds.). (2017). *Intercultural competence in higher education: international approaches, assessment and application*. New York: Routledge.
13. Mittelmeier, J., Lomer, S., Unkule, K. (Eds.). (2023). *Research with international students: critical conceptual and methodological considerations*. London; New York: Routledge, Taylor & Francis Group. DOI: <https://doi-org.proxyiub.uits.iu.edu/10.4324/9781003290803>
14. Scollon, R. (2012). *Intercultural communication: a discourse approach*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
15. Shevchenko, O.M., Leshchenko, T.O. (2025). Formation of intercultural communication in foreign students in the process of learning Ukrainian as a foreign language. Scientific Notes of the National University "Ostroh Academy". Philology Series. Ostrog, 25(93), pp. 145-150. DOI: [http://doi.org/10.25264/2519-2558-2025-25\(93\)-145-150](http://doi.org/10.25264/2519-2558-2025-25(93)-145-150)

16. Spitzberg, B.H. (2015). Problems, paradoxes, and prospects in the study of communication competence. *Communication competence*. Hannawa, A.F., Spitzberg, B.H. (Eds). Berlin; Boston: De Gruyter Mouton, pp. 745-755.
17. Stadler, S. (2020). *Conflict, culture and communication*. Abingdon, Oxon; New York, NY: Routledge, Taylor & Francis Group. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780429448850>
18. Carroll, J., Ryan, J. (Eds.). (2005). *Teaching international students: improving learning for all*. London; New York: Routledge.
19. Wang, X. (2024). *Developing intercultural competence “at home”: “domestic students” experiences in Chinese universities*. Abingdon, Oxon; New York, NY: Routledge. DOI: <https://doi-org.proxyiub.uits.iu.edu/10.4324/9781003456391>
20. Zhu, H. (2019). *Exploring intercultural communication: language in action*. Abingdon, Oxon; New York, NY: Routledge. DOI: <https://doi-org.proxyiub.uits.iu.edu/10.4324/9781315159010>
21. Dovga, L., Ligus, M. (2023). “History of Ukrainian Culture” as a research field and academic discipline: suggestions for solving pressing problems. *Philosophy of Education*. 29 (1), pp. 216-235 [in Ukrainian]. DOI: <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2023-29-1-12>
22. Kostyuk, S.S. (2018). Foreign students’ intercultural communication competences development at the basic stages of Ukrainian language. *Manuscript*. Kryvyj Rig [in Ukrainian]. Available at: <https://files.core.ac.uk/download/185262263.pdf> [Accessed 12 Sept. 2025].

The article was received by the editors 16.09.2025.

The article was recommended for printing 19.11.2025.

The article published 30.12.2025.

In cites: Bondarenko H. (2025). Studying the history and culture of Ukraine as a means of forming intercultural communicative competence among international students. *Teaching languages at higher educational establishments at the present stage. Intersubject relations*. 47, pp. 25-41. <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2025-47-02> [in Ukrainian]

INTERDISCIPLINARY INTEGRATION OF ECONOMICS AND LINGUISTICS: CORPUS-BASED VOCABULARY MODELLING FOR FINANCIAL ENGLISH

Oleh Zatserkovnyi

Senior Teacher, the Department of Modern European Languages,

State University of Trade and Economics

(02156, Kyiv, 19 Kyoto Str.);

e-mail: o.zatserkovnyi@knute.edu.ua;

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3236-4418>

This study addresses the growing need for linguistically grounded and domain-sensitive vocabulary modelling in Financial English by integrating methods from corpus linguistics with insights from financial discourse analysis. While financial communication is central to global economic systems, the vocabulary that structures this domain remains under-examined, particularly in terms of how lexical items function across different genres such as journalism, corporate reporting, and regulatory texts. This gap is especially evident in English for Specific Purposes (ESP) instruction, where existing materials often lack empirical grounding and fail to reflect the complexity of real-world financial language use. The purpose of the study is to develop a corpus-based vocabulary model that captures the semantic, collocational, and discourse functions of Financial English vocabulary. A 878,000-word Financial English Corpus (FEC) was constructed, incorporating 220 texts from financial journalism, corporate financial reports, and institutional regulatory documents. The methodological framework includes frequency analysis, mutual information (MI)-based collocational profiling, semantic tagging using the UCREL USAS system, and qualitative concordance analysis. The results demonstrate that core financial terms such as inflation, capital, risk, and yield exhibit genre-specific frequencies, collocational partners, and discourse functions. For instance, inflation is highly evaluative in regulatory discourse, while capital is linked to strategy in corporate texts. Semantic tagging revealed a significant presence of evaluative and affective language, challenging assumptions of objectivity in financial writing. The study concludes that a corpus-based model offers a replicable and pedagogically valuable approach to specialised vocabulary. The output has practical implications for ESP instruction, terminology management, and financial NLP, contributing to a more nuanced understanding of how financial meaning is constructed in institutional contexts.

Keywords: *corpus linguistics, discourse analysis, ESP, financial English, vocabulary modelling.*

Statement of the problem. Financial communication today operates at the intersection of linguistic precision and economic consequence, yet the vocabulary underpinning this domain remains systematically understudied. Despite the critical role of specialised terminology in shaping market cognition and professional discourse, Financial English lacks the corpus-driven models now standard in comparable fields such as legal or medical English [4; 6]. This gap reflects a deeper interdisciplinary divide: while corpus linguistics has evolved into a powerful tool for analysing authentic language use [2], its application to financial discourse remains limited. This research gap manifests bidirectionally. Economic scholarship typically treats language as a neutral transmission medium, overlooking how rhetorical structures, lexical framing, and metaphorical constructs actively influence financial decision-making and behaviour [15; 16]. Conversely, linguistic analyses of financial vocabulary often remain detached from the socio-economic functions these terms serve, limiting their relevance to practitioners and educators. Even within English for Specific Purposes (ESP) research – which emphasises discipline-sensitive pedagogy – consistent, empirically grounded models for financial vocabulary are notably absent [9].

Existing resources, such as financial glossaries and dictionaries, are typically compiled prescriptively rather than derived from large-scale authentic corpora. Recent corpus-driven research demonstrates that frequency analysis combined with collocation and concordance studies reveals usage patterns invisible to intuition-based methods [5], making them essential for capturing the contextual variability of financial terminology. Financial texts present particular analytical challenges: they deploy extensive hedging, evaluative lexis, and domain-specific metaphors that require both quantitative frequency analysis and qualitative discourse interpretation [8]. Recent developments in corpus-assisted approaches to specialised discourse have demonstrated the value of integrating computational methods with discourse analysis [17]. However, despite growing interest in financial discourse analysis [13], comprehensive vocabulary models that bridge linguistic description and economic domain knowledge remain scarce. Furthermore, the rise of digital finance and fintech has introduced new terminological challenges that existing frameworks have yet to address systematically [11].

Analysis of recent research and publications. To frame the present study, this literature review synthesises key developments in Corpus Linguistics applied to specialised registers, the discourse analysis of financial texts, and recent advances in vocabulary modelling techniques. These interconnected areas illuminate both the potential and the current gaps in corpus-based approaches to financial language.

Corpus linguistics has become a foundational methodology for analysing authentic language use in professional and institutional contexts. Baker [2] emphasises the role of corpora in identifying discourse patterns that elude introspection, particularly in domains such as politics, healthcare, and education. Expanding this approach, Gablasova, Brezina, and McEnery [5] demonstrate how collocational analysis, frequency profiling, and concordance searches provide empirical grounding for vocabulary instruction in English for Specific Purposes (ESP). Similarly, Goźdz-Roszkowski [6] shows how phraseological patterns reveal institutional preferences and discursive norms in legal and bureaucratic genres, underscoring the relevance of corpus-driven studies for domain-specific language. Kenny, Işık-Taş, and Jian [9] synthesise current innovations in ESP pedagogy, highlighting how learner-oriented corpora inform instructional design. Yet, financial English – despite being critical to global communication – remains underrepresented in this literature, especially in contrast to the well-established corpora and taxonomies available for medical or legal English. With regard to the financial discourse analysis, recent scholarship has increasingly turned its attention to the linguistic mediation of financial systems. Mooney [13] explores how financial texts construct economic ideologies, noting that discourse both reflects and shapes market behaviour. Jaworska [8] discusses the persuasive and identity-building functions of corporate language, highlighting how financial narratives manage risk, credibility, and authority. Tanweer and Avsar [15] focus on the ideographic use of economic terms, revealing how lexical choices can obscure complex financial realities. Metaphor remains a central concern in this strand of research. Telibaşa [16] documents the prevalence of metaphorical framing in economic texts, particularly in crisis contexts, while Lu (2023) investigates how fintech discourse incorporates hybrid metaphors to articulate technological innovation. Despite these insights, many of these studies adopt discourse-analytic or rhetorical approaches without integrating empirical corpus methods at scale.

Vocabulary modelling has benefited substantially from corpus methodologies that go beyond word lists to include semantic fields, collocational networks, and frequency bands. Gablasova et al. [5] advocate for multi-dimensional analyses that combine statistical and contextual data. Wu and Yue [17] note the growing relevance of corpus-assisted discourse studies (CADS), which merge quantitative tools with interpretive frameworks. Recent computational advances have opened new possibilities for domain-specific vocabulary modelling. Choe et al. [4] evaluate how corpus diversity affects the training of financial language models, indicating that richer corpora enhance semantic nuance in downstream tasks like sentiment analysis and named entity recognition. However, most modelling efforts in this area prioritize NLP performance rather than linguistic theory, leaving a methodological gap in interpretable, corpus-grounded vocabulary models that serve both scholarly and pedagogical ends. A consistent theme across this literature is the segregation of methodologies and disciplinary assumptions. Financial linguistics often relies on discourse analysis with limited corpus grounding, while computational modelling of financial texts rarely engages with linguistic theory. Furthermore, ESP research lacks comprehensive, replicable vocabulary frameworks for finance that can support teaching, translation, or automated processing.

The relevance of the paper lies in its contribution to current global demands for clearer, more effective financial communication across educational, professional, and technological domains. As financial information becomes increasingly accessible to non-experts through digital platforms, the ability to model financial vocabulary accurately is vital for enhancing financial literacy, designing more targeted English for Specific Purposes (ESP) curricula, and improving AI-driven financial text analysis. Moreover, the rapid evolution of financial technologies and the global spread of fintech discourse have introduced new terminologies and linguistic patterns that traditional glossaries or pedagogical tools struggle to capture. By offering a corpus-based, domain-aware vocabulary model, this study responds to the need for more adaptive, interpretable, and multilingual approaches to financial language in a globalised, digitised economy.

The **purpose** of this paper is to develop a corpus-based vocabulary model of Financial English by integrating methods from corpus linguistics with insights from financial discourse and underlying economic conceptual frameworks. The study seeks to create a

linguistically interpretable and domain-relevant model that not only enhances theoretical understanding of specialised financial language but also supports practical applications in education, translation, and natural language processing.

Presentation of the main material of the study. This study employed a mixed-methods corpus linguistics framework that integrates quantitative lexical analysis with qualitative discourse interpretation. Grounded in the principles of corpus-assisted discourse studies (CADS), the methodology supports the development of a vocabulary model that reflects both statistical regularities and functional meanings in Financial English [14; 17]. By aligning linguistic analysis with economic domain knowledge, the study aimed to produce a vocabulary model that is empirically grounded, contextually nuanced, and practically applicable. The analysis drew on a custom-compiled Financial English Corpus (FEC), totalling approximately eight hundred fifty thousand words. The corpus comprises three major genres of financial communication: journalistic texts – articles from The Financial Times, Bloomberg, and Reuters – corporate financial documents (such as annual reports and earnings calls), and regulatory or institutional publications (notably central bank statements and documents from international financial institutions like the IMF and World Bank). This genre-based approach follows recommendations from corpus design literature emphasising textual representativeness and diversity [2; 9]. Text processing was conducted using Sketch Engine [10] and AntConc [1], well-established tools in corpus linguistics research. The corpus was tokenised, lemmatised, and part-of-speech tagged using TreeTagger [12], and standard stopwords and non-lexical items were excluded. This preprocessing approach aligns with best practices in specialised corpus construction [3]. High-frequency terms were manually inspected to reduce lexical noise and improve data quality. Keyword extraction, collocation profiling, and frequency distribution analysis were carried out to identify salient vocabulary patterns [5]. Semantic tagging was selectively applied using the UCREL Semantic Analysis System (USAS), allowing lexical items to be grouped into key financial categories (risk, evaluation, modality). This step supports domain-sensitive vocabulary modelling, particularly in ESP and discourse analysis contexts [7; 13]. The vocabulary modelling proceeded in three stages. First, frequency thresholding identified lexical items that appeared with statistically significant

frequency (per million words) across at least two of the three genres. Second, collocational behaviour was analysed using Mutual Information (MI) and log-likelihood ratios, which are widely used to detect significant lexical associations [3; 5]. Third, a qualitative discourse analysis of concordance lines was conducted to explore evaluative, metaphorical, and argumentative uses of key vocabulary – a strategy common in CADS and financial discourse studies [8; 11; 16]. To integrate economic expertise, key terms were mapped against standard classifications from sources such as the OECD and international accounting frameworks. Selected findings were reviewed with finance professionals to ensure conceptual validity and relevance to domain-specific practices. The final output included a frequency-ranked vocabulary list, annotated with common collocates, semantic tags, and discourse functions. Validation involved triangulation across subcorpora, independent double coding of discourse functions, and pilot testing in an ESP course on Financial English, consistent with current recommendations for applied corpus studies in educational contexts [7; 9]. This methodology ensured the resulting model was linguistically interpretable, statistically robust, and pedagogically useful for applications in financial literacy, translation, and natural language processing.

Corpus Overview

The Financial English Corpus (FEC) compiled for this study comprises approximately 878,000 words drawn from a carefully selected set of 220 texts across three core financial genres: financial journalism (350,000 words), corporate financial reporting (330,000 words), and regulatory/institutional discourse (198,000 words) (see Table 1). Texts were sourced from prominent financial communication channels between 2016 and 2024, including *The Financial Times*, *Bloomberg*, annual reports from global financial institutions (*BlackRock*, *JP Morgan*), and central bank statements (*ECB*, *Federal Reserve*). While smaller than general-purpose corpora, the FEC meets the methodological threshold for robust analysis of medium-to-high frequency vocabulary, collocational patterns, and genre-based lexical variation, particularly within the scope of English for Specific Purposes (ESP) and corpus-assisted discourse studies (CADS). The balanced genre distribution and temporal coverage enable reliable cross-sectional analysis while maintaining sufficient depth for domain-specific modelling.

Table 1. Composition of the Financial English Corpus (FEC) by Genre, Text Count, Token Count, and Date Range.

<i>Genre</i>	<i>No. of Texts</i>	<i>Tokens</i>	<i>Date Range</i>
Financial Journalism	90	350,000	2016–2024
Corporate Reports	65	330,000	2015–2023
Regulatory Discourse	65	198,000	2016–2024
Total	220	878,000	

The corpus findings yield several critical insights into the nature of Financial English and the utility of corpus-driven methods for vocabulary modelling. First, the analysis confirms that financial vocabulary is semantically dense and functionally multidimensional. High-frequency terms such as market, inflation, volatility, and capital operate not only as technical referents but also as vehicles of evaluation, hedging, and strategic framing, especially in journalistic and regulatory discourse. This underscores the importance of modelling financial vocabulary not just in terms of statistical frequency, but also in relation to discourse function and semantic role. Second, the study demonstrates that a mid-scale, domain-targeted corpus – such as the 878,000-word FEC – is sufficient for extracting statistically meaningful lexical and collocational data when paired with genre-sensitive design. The corpus enabled the identification of core terms, genre-specific collocations, and consistent discourse patterns across financial communication channels. This validates the methodological premise that focused corpus design, rather than corpus size alone, is key to high-resolution vocabulary modelling in ESP contexts. Third, the corpus output provides a functional vocabulary model that can be directly applied to several use cases:

- In ESP curriculum design, it offers a data-driven basis for teaching core financial terminology and usage patterns.

- For translation and terminology management, it supports the development of contextualised glossaries sensitive to semantic shifts across genres.

- In financial NLP, the annotated vocabulary – particularly collocational frames and discourse roles – can enhance the performance and interpretability of language models used in sentiment analysis, risk assessment, or automated financial reporting.

Despite its analytical yield, the corpus also imposes certain limitations. Its size restricts exploration of low-frequency neologisms,

such as emerging ESG or crypto-finance terminology. Moreover, diachronic trends are not fully analysable without longitudinal subcorpora. To address these gaps, future research should consider expanding the FEC with digital financial discourse (fintech blogs, investor forums, social media) to capture linguistic innovation and the evolving rhetoric of finance in real time.

Frequency-Based Core Vocabulary

To identify the lexical backbone of Financial English, a frequency threshold of 50 occurrences per million words was applied across the corpus. This yielded a list of 112 core financial terms that appeared in at least two out of the three genres, suggesting a shared lexicon underlying financial discourse. These terms include foundational economic concepts such as market, risk, capital, and interest, alongside evaluative and policy-laden vocabulary such as inflation, volatility, and growth. The table below presents a representative subset of these terms and their normalised frequency (per million words) in each genre. The variation across genres highlights how the prominence of certain terms aligns with institutional function and communicative goals.

Table 2. Normalised Frequency (Per Million Words) of Selected Core Financial Terms Across Genres in the FEC.

<i>Term</i>	<i>Journalism (per mil)</i>	<i>Corporate Reports</i>	<i>Regulatory Discourse</i>
market	385	310	275
inflation	112	88	346
capital	152	277	134
volatility	97	65	102
yield	63	54	145

The results in Table 2 demonstrate that even within a shared disciplinary domain, lexical distribution is genre-sensitive, shaped by the communicative priorities and institutional roles of different text types. The term *market* appears frequently across all three genres, reinforcing its status as a core concept in financial discourse. However, other terms – such as *capital*, *inflation*, and *yield* – exhibit significant variation across contexts.

For instance, *capital* occurs most frequently in corporate financial reports, where it is central to discussions of equity structure, funding strategies, and investment flows. In contrast, *inflation* is most prevalent in regulatory discourse, reflecting the macroeconomic responsibilities of central banks and international institutions. Meanwhile, *yield*

appears notably in regulatory and journalistic texts, consistent with its relevance in policy announcements and financial commentary on bond markets. These differences are not merely quantitative – they signal the functional specialisation of vocabulary within financial sub-genres. In regulatory contexts, terms like inflation and yield are used to frame monetary policy narratives, while in journalism, the same terms appear in market interpretation and forecasting. In corporate reports, vocabulary like capital, return, and liquidity tends to be used in the context of strategic positioning and performance disclosure.

The frequency patterns (in Table 2) directly support the purpose of the study: to build a linguistically interpretable and domain-relevant vocabulary model of Financial English. The data shows that high-frequency financial terms cannot be fully understood outside of their genre context. Their meanings, collocational behaviour, and discourse roles shift depending on who is using them, and for what communicative purpose.

This has several important implications:

- For ESP education, these findings show that teaching “financial vocabulary” in isolation is insufficient. Vocabulary instruction should be genre-specific and include usage contexts.

- For computational applications, such as NLP and financial text mining, genre-sensitive frequency profiling can improve the accuracy of tasks like named entity recognition, topic modelling, and sentiment analysis.

- For translation and terminology development, the variation in frequency and function underscores the need to align financial terms with their typical collocational environments and genre-specific meanings.

In short, these findings validate the genre-aware and corpus-driven approach taken in this study. They demonstrate that a vocabulary model of Financial English must go beyond a simple frequency list to reflect how financial terms are actually distributed, framed, and used across professional contexts. This corpus-based evidence lays the groundwork for building a more dynamic, functional, and pedagogically useful vocabulary model.

Collocational Patterns in Financial English

A central goal of this study is to model Financial English in a way that captures not just individual term frequency, but also how terms operate within fixed or semi-fixed collocational frames. Collocational analysis provides crucial insight into the lexico-grammatical behaviour of high-frequency terms and reveals how domain knowledge is

linguistically structured through recurring lexical pairings. Using Mutual Information (MI) scores to identify statistically significant collocates, the study identified key lexical partnerships that form the building blocks of financial discourse. Table 3 presents representative results for three core terms – *interest*, *risk*, and *yield* – including their most salient collocates and MI score ranges. These values were extracted from the full corpus and cross-checked by genre to observe contextual variation.

Table 3. High-Strength Collocational Frames for Core Financial Terms in the FEC
(MI Score ≥ 6.0).

<i>Node Word</i>	<i>Top Collocates</i>	<i>MI Score Range</i>
interest	rate, hike, cut, policy	6.3–9.8
risk	management, appetite, exposure	7.1–8.5
yield	curve, bond, treasury	6.9–10.2

The collocational behaviour of these terms reveals genre-specific and function-driven lexical patterns. The node word *interest* consistently forms bundles such as interest rate hike, interest rate decision, and monetary policy cut, which are particularly frequent in journalistic and regulatory texts. These frames function as predictive or evaluative structures, often used to interpret macroeconomic signals or anticipate central bank actions. The term *risk* reveals a different collocational ecosystem, with frequent pairings like risk management and risk appetite, which dominate corporate reports. These collocations reflect institutional discourse around compliance, internal control, and investor strategy, highlighting the corporate sector's focus on risk mitigation and disclosure. *Yield* co-occurs with terms like curve, bond, and treasury, primarily in regulatory and investment-related texts. These collocates not only describe asset performance but also help construct market sentiment narratives – for example, inverted yield curve is a known recession signal, and its appearance in concordance lines often marks speculative or cautionary discourse. What these patterns reveal is that collocational strength is not merely a stylistic feature, but a semantic and pragmatic signal of how financial concepts are contextualised and deployed. These lexical partnerships encode domain expertise and are essential for genre competence in financial communication.

These findings directly serve the study's central purpose: to create a domain-sensitive vocabulary model of Financial English. The analysis

shows that financial expertise is communicated through collocational precision, not just individual word choice. Understanding how key terms like interest, risk, or yield behave lexically enables the construction of a vocabulary model that goes beyond surface frequency to capture the institutional logic and discourse function embedded in financial texts.

This level of granularity is particularly valuable for:

- ESP instruction: Learners benefit from exposure to authentic phraseology, not isolated vocabulary items.

- Terminology extraction and translation: Recognising frequent collocates improves contextual accuracy and helps avoid semantic drift.

- Financial NLP and information retrieval: Systems trained on surface word frequency miss these semantic pairings, whereas collocational models improve both precision and interpretability.

Thus, the collocational analysis is not a supplementary finding – it is a foundational component of the vocabulary model proposed by this study, confirming that financial terminology operates within highly regularised, genre-sensitive lexical frameworks that must be captured for any meaningful applied or theoretical use.

Discourse Functions and Semantic Roles

Beyond frequency and collocation, one of the key aims of this study is to uncover how financial vocabulary operates discursively – that is, how terms contribute not only to content delivery but to the framing, evaluation, and interpretation of financial phenomena. To this end, concordance analysis and semantic tagging were used to examine the discourse functions and pragmatic roles of high-frequency financial terms. The concordance analysis revealed that financial terms frequently occur in modalised or evaluative constructions, particularly in journalistic and regulatory genres. Phrases such as “*may signal risk*”, “*expected to rebound*”, and “*projected growth*” are not simply descriptive – they are forms of linguistic forecasting and hedging that frame uncertainty, imply institutional authority, or anticipate market behaviour. Semantic tagging using the UCREL Semantic Analysis System (USAS) further substantiated these patterns. The dominant semantic categories across the corpus were:

- F1 (money and pay) – capturing core financial entities and transactions.

- X4 (evaluation) – indicating judgement, appraisal, and quality assessment.

- A2 (affect/attitude) – reflecting emotional tone, confidence, or concern.

Table 4. Dominant Semantic Fields in Financial English by Token Frequency.

<i>Semantic Category</i>	<i>% of Tagged Tokens</i>	<i>Typical Examples</i>
F1 (Finance)	28.11	inflation, yield
X4 (Evaluation)	19.53	strong, weak
A2 (Affect)	11.71	concern, confidence

As can be seen in Table 4, the dominance of F1 tokens confirms the expected centrality of monetary terminology in financial texts. However, what is more revealing is the high frequency of X4 (evaluation) and A2 (affect) tags. These categories indicate that financial texts are not merely objective vehicles of numerical reporting, but are linguistically structured to manage perception, credibility, and expectation. For example, the use of terms like strong growth, weak demand, or market concern demonstrates how language in financial contexts is laden with strategic evaluation. This is particularly pronounced in journalism and regulatory texts, where tone, caution, and optimism are not neutral but instrumental in guiding investor sentiment and public trust. Moreover, the presence of affective language (confidence, anxiety, uncertainty) in corporate disclosures and institutional reports suggests that emotional calibration plays a subtle but crucial role in how organisations manage risk narratives and public accountability. These rhetorical choices are part of what constructs institutional voice and authority in financial communication.

These findings are essential to the study's overarching goal: to develop a corpus-based vocabulary model of Financial English that is not only statistically representative but functionally and pragmatically grounded. Understanding how financial terms are used to evaluate, hedge, or project meaning allows the vocabulary model to move beyond wordlists and into real-world communicative function.

This matters for several reasons:

- For ESP instruction, it highlights the need to teach not just terminology, but the discursive strategies that professionals use to signal uncertainty, align with institutional tone, or frame financial outcomes.
- For translators and lexicographers, it underscores the necessity of capturing functional equivalence, not just semantic parity.
- For NLP developers, recognising the affective and evaluative layers of financial discourse is critical for improving sentiment analysis, text classification, and risk language detection in financial automation tools.

In short, these discourse-level insights reinforce that financial vocabulary is not used in isolation. It is embedded in predictable

rhetorical patterns that vary by genre and communicative purpose – patterns that any effective vocabulary model must account for.

Vocabulary Model Output

The culminating product of this study is a structured vocabulary model of Financial English that integrates corpus frequency analysis, collocational profiling, and discourse-level interpretation. Unlike traditional wordlists or glossaries, this model captures how financial terminology functions contextually across genres, genres, and rhetorical purposes – precisely aligning with the study’s core aim: to develop a linguistically and domain-informed vocabulary framework that supports both theoretical inquiry and applied pedagogy.

The model is built on a three-part structure (see Table 5):

1) *Core Terms*: Lexical items with normalised high frequency and broad genre coverage (market, capital, inflation).

2) *Collocational Frames*: Genre-sensitive multiword expressions and lexical bundles (interest rate hike, risk appetite, market volatility).

3) *Discourse Functions*: Annotated semantic-pragmatic roles derived from concordance data (evaluation, hedging, forecasting).

Table 5. Illustrative Vocabulary Model Output with Semantic and Discourse Annotation.

<i>Term</i>	<i>Collocational Frame</i>	<i>Genre Dominance</i>	<i>Semantic Tag</i>	<i>Discourse Role</i>
inflation	inflation pressure, rate	Regulatory	F1	Evaluation/Warning
capital	raise capital, capital flow	Corporate	F1	Strategic Action
volatility	market volatility, spike	Journalism	X4	Risk Framing

This vocabulary model does more than classify words by frequency – it captures the functional architecture of financial communication. For instance, inflation is not just a high-frequency term; it functions predominantly in regulatory texts as an indicator of macroeconomic stability, often paired with hedging or cautionary discourse. Similarly, capital in corporate reports appears within collocations related to financing and growth strategy, reflecting institutional goals and stakeholder positioning. Volatility is leveraged in journalistic contexts to construct narratives of market instability and urgency. The semantic tagging and discourse role annotation provide a robust layer of interpretation, allowing the model to distinguish

between literal, metaphorical, and evaluative uses of vocabulary. This nuance is essential for learners, translators, and NLP systems seeking to move beyond word-level analysis into meaningful contextual understanding. From a pedagogical standpoint, this model is transformative for English for Specific Purposes (ESP) instruction in the financial domain. Unlike traditional ESP wordlists, which often isolate terminology from its usage environment, this model presents learners with:

- Authentic lexical bundles as used in real-world financial genres.
- Insights into how vocabulary varies across institutional discourse types.
- Exposure to pragmatic functions like hedging, forecasting, and strategic framing.

These features enable instructors to move from vocabulary acquisition to genre competence, equipping learners with the tools to interpret and produce texts in professional financial settings. This also supports materials development for ESP textbooks, glossaries, and task-based learning activities grounded in corpus evidence.

This vocabulary model contributes to applied corpus linguistics, financial discourse analysis, and ESP research in several ways:

- It demonstrates a replicable methodology for modelling specialised vocabulary through corpus tools and discourse annotation.
- It reveals how financial concepts are linguistically operationalized in different institutional contexts, filling a gap in prior research that often treated financial vocabulary as static or decontextualised.
- It bridges the disciplinary divide between linguistics and economics, offering a data-driven foundation for interdisciplinary research in communication, education, and financial technologies (explainable NLP in fintech).

In sum, this model not only serves as a resource for teaching and translation, but also offers a scalable research tool for future work in specialized language modelling and domain-specific semantics.

Conclusions. This study set out to develop a corpus-based vocabulary model of Financial English that reflects both linguistic structure and economic domain knowledge. Through the construction and analysis of a genre-balanced 878,000-word Financial English Corpus (FEC), the research achieved its objective by combining frequency profiling, collocational analysis, and semantic-discourse annotation to map the lexical architecture of financial discourse. The

findings show that Financial English is not a monolithic register but a network of genre-sensitive lexico-semantic patterns, shaped by institutional function and communicative intent. Core financial terms – such as market, inflation, capital, and risk – exhibit distinct collocational frames and discourse roles depending on whether they appear in journalistic, corporate, or regulatory contexts. Semantic tagging further revealed a consistent presence of evaluative and affective language, confirming that financial texts are strategically framed, not merely descriptive.

The resulting vocabulary model captures these complexities by integrating core terms, collocational frames, and discourse functions, offering a dynamic and interpretable structure for use in pedagogy, translation, and computational applications. For ESP instruction, the model provides a foundation for genre-aware materials that reflect authentic financial language in use. For linguists and language technologists, it demonstrates how corpus methods can bridge the gap between formal lexical data and pragmatic, real-world meaning. Ultimately, the study contributes to both the theoretical understanding of financial discourse and the practical modelling of specialised vocabulary in applied linguistics. It also lays groundwork for further interdisciplinary exploration between corpus linguistics and economic communication studies.

Perspectives for further research. Future studies should expand the corpus with more diverse and digital financial texts to capture evolving vocabulary and diachronic trends. The vocabulary model should be tested in ESP classrooms to assess its pedagogical value and adapted for integration into NLP systems for improved domain-specific language processing. Cross-linguistic comparisons could also enhance its relevance for multilingual financial communication and translation.

REFERENCES

1. Anthony, L. (2023). *AntConc* (Version 4.2.0) [Computer software]. Waseda University. Available at: <https://www.laurenceanthony.net/software/antconc/> [Accessed 13 July 2025].
2. Baker, P. (2023). *Using Corpora in Discourse Analysis* (2nd ed.). Bloomsbury Academic. Available at: <https://www.bloomsbury.com/uk/using-corpora-in-discourse-analysis-9781350083752/> [Accessed 13 July 2025].
3. Brezina, V. (2018). *Statistics in corpus linguistics: A practical guide*. Cambridge University Press. DOI: <https://doi.org/10.1017/9781316410899>

4. Choe, J., Noh, K., Kim, N., Ahn, S., Jung, W. (2023). Exploring the Impact of Corpus Diversity on Financial Pretrained Language Models. *arXiv.Org*. abs/2310.13312. DOI: <https://doi.org/10.48550/arxiv.2310.13312>
5. Gablasova, D., Brezina, V., McEnery, A.M. (2017). Collocations in corpus-based language learning research: Identifying, comparing and interpreting the evidence. *Language Learning*. 67 (Suppl. 1), pp. 155-179. DOI: <https://doi.org/10.1111/lang.12225>
6. Goźdz-Roszkowski, S. (2019). *Phraseology in Legal and Institutional Settings*. Routledge.
7. Hyland, K. (Ed.). (2016). *The Routledge Handbook of English for Academic Purposes* (1st ed.). Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315657455>
8. Jaworska, S. (2020). Corporate discourse. In: De Fina, A. and Georgakopoulou-Nunes, A. (Eds.). *Handbook of Discourse Studies*. Cambridge University Press, pp.1-28. DOI: <https://doi.org/10.1017/9781108348195>
9. Kenny, N., Işık-Taş, E.E., Jian, H. (2020). *English for Specific Purposes Instruction and Research: Current Practices, Challenges and Innovations*. Cham: Palgrave Macmillan. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-030-32914-3>
10. Kilgarriff, A., Baisa, V., Bušta, J., Jakubíček, M., Kovář, V., Michelfeit, J., Rychlý, P., Suchomel, V. (2014). The Sketch Engine: Ten years on. *Lexicography*. 1(1), pp. 7-36. DOI: <https://doi.org/10.1007/s40607-014-0009-9>
11. Lu, L. (2023). Chapter 19: Fintech: technology-enabled financial innovation for digital trade. *Research Handbook on Digital Trade*. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing, pp. 306-328. DOI: <https://doi.org/10.4337/9781800884953.00029>
12. Màrquez, L., Rodríguez, H. (1998). Part-of-speech tagging using decision trees. In: Nédellec, C., Rouveirol, C. (Eds.). *Machine Learning: ECML-98. ECML 1998. Lecture Notes in Computer Science*. Springer, Vol. 1398. DOI: <https://doi.org/10.1007/BFb0026668>
13. Mooney, A. (2020). The Discourses of Money and the Economy. In A. De Fina, A. Georgakopoulou (Eds.). *The Cambridge Handbook of Discourse Studies*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 644-665.
14. Partington, A., Duguid, A., Taylor, C. (2013). Patterns and Meanings in Discourse: Theory and Practice in Corpus-assisted Discourse Studies (CADS). In G. Brookes (Ed.). *International Journal of Corpus Linguistics*. 19(2), pp. 292-300. DOI: <https://doi.org/10.1075/ijcl.19.2.07bro>
15. Tanweer, A.D., Avsar, R.B. (2015). Ideographic use of economic terms. *On the Horizon*. 23(3), pp. 169-173. DOI: <https://doi.org/10.1108/OTH-05-2015-0018>
16. Telibaşa, G. (2015). The pervasiveness of metaphor in the language of economics. *Studies and Scientific Researches. Economics Edition*. 21. DOI: <https://doi.org/10.29358/sceco.v0i21.305>

17. Wu, X., Yue, X. (2025). Corpus-assisted discourse studies. In M. Gillings, G. Mautner, P. Baker (Eds.). *Digital Scholarship in the Humanities*. 40(1), pp. 457-459. DOI: <https://doi.org/10.1093/llc/fqae066>

The article was received by the editors 14.09.2025.

The article was recommended for printing 17.11.2025.

The article published 30.12.2025.

In cites: Zatserkovnyi O. (2025). Interdisciplinary integration of economics and linguistics: Corpus-based vocabulary modelling for Financial English. *Teaching languages at higher educational establishments at the present stage. Intersubject relations*. 47, pp. 42-60. <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2025-47-03>

МІЖДИСЦИПЛІНАРНА ІНТЕГРАЦІЯ ЕКОНОМІКИ ТА ЛІНГВІСТИКИ: КОРПУСНЕ МОДЕЛЮВАННЯ ЛЕКСИКИ ФІНАНСОВОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Олег Зацерковний

старший викладач кафедри сучасних європейських мов

Державного торговельно-економічного університету

(02156, Київ, вул. Кіото, 19);

e-mail: o.zatserkovnyi@knute.edu.ua;

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3236-4418>

У цьому дослідженні розглядається зростаюча потреба в лінгвістично обґрунтованому та чутливому до предметної сфери моделюванні лексики фінансової англійської мови шляхом поєднання методів корпусної лінгвістики з підходами фінансового дискурсу-аналізу. Незважаючи на те, що фінансова комунікація є ключовим складником глобальної економічної системи, лексика, що структурує цей дискурс, досі недостатньо досліджена – особливо з точки зору того, як лексичні одиниці функціонують у різних жанрах, таких як журналістика, корпоративна звітність та регуляторні тексти. Цей розрив особливо помітний у викладанні англійської мови за професійним спрямуванням (ESP), де наявні матеріали часто не мають емпіричного підґрунтя і не відображають складності реальної комунікації у сфері фінансів. Метою дослідження є розробка корпусної моделі лексики фінансової англійської, яка охоплює її семантичні, колокаційні та дискурсивні функції. Було створено корпус Financial English Corpus (FEC) обсягом 878 000 слів, до якого увійшли 220 текстів фінансової журналістики, корпоративної звітності та регуляторних документів. Методологічна основа включає частотний аналіз, профілювання колокацій на основі взаємної інформації (MI), семантичне тегування за допомогою системи UCREL USAS та якісного конкорданс-аналізу. Результати показують, що ключові фінансові

терміни, зокрема *inflation*, *capital*, *risk* та *yield*, мають жанрову специфіку щодо частотності, колокаційних партнерів та дискурсивних функцій. Наприклад, *inflation* має чітко оцінний характер у регуляторному дискурсі, тоді як *capital* пов'язується зі стратегічною комунікацією в корпоративному контексті. Семантичне тегування виявило значну присутність оцінної та афективної лексики, що кидає виклик традиційному уявленню про об'єктивність фінансового письма. Дослідження доходить висновку, що модель, побудована на корпусному аналізі, пропонує відтворюваний і дидактично цінний підхід до спеціалізованої лексики. Отриманий результат має практичне значення для викладання ESP, управління термінологією та розробки систем автоматичної обробки фінансових текстів (NLP), сприяючи глибшому розумінню того, як формується фінансове значення в інституційних контекстах.

Ключові слова: англійська для спеціальних цілей, дискурс-аналіз, корпусна лінгвістика, моделювання лексики, фінансова англійська.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Anthony L. *AntConc: Version 4.2.0* [Електронний ресурс]. Комп'ютерна програма. Waseda University, 2023. URL: <https://www.laurenceanthony.net/software/antconc/> (дата звернення 13.07.2025).
2. Baker P. *Using Corpora in Discourse Analysis*. 2nd ed. London: Bloomsbury Academic, 2023. URL: <https://www.bloomsbury.com/uk/using-corpora-in-discourse-analysis-9781350083752/> (дата звернення 13.07.2025).
3. Brezina V. *Statistics in corpus linguistics: A practical guide*. Cambridge: Cambridge University Press, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1017/9781316410899>
4. Choe J., Noh K., Kim N., Ahn S., Jung W. Exploring the Impact of Corpus Diversity on Financial Pretrained Language Models. *arXiv.Org*. 2023. DOI: <https://doi.org/10.48550/arxiv.2310.13312>
5. Gablasova D., Brezina V., McEnery A.M. Collocations in corpus-based language learning research: Identifying, comparing and interpreting the evidence. *Language Learning*. 2017. Vol. 67, Suppl. 1. P. 155-179. DOI: <https://doi.org/10.1111/lang.12225>
6. Goźdz-Roszkowski S. *Phraseology in Legal and Institutional Settings*. London: Routledge, 2019.
7. Hyland K. (Ed.). *The Routledge Handbook of English for Academic Purposes*. 1st ed. London: Routledge, 2016. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315657455>
8. Jaworska S. Corporate discourse. In: De Fina A., Georgakopoulou-Nunes A. (Eds.). *Handbook of Discourse Studies*. Cambridge: Cambridge University Press, 2020. P. 1-28. DOI: <https://doi.org/10.1017/9781108348195>

9. Kenny N., Işık-Taş E.E., Jian H. *English for Specific Purposes Instruction and Research: Current Practices, Challenges and Innovations*. Cham: Palgrave Macmillan, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-030-32914-3>
10. Kilgariff A., Baisa V., Bušta J., Jakubíček M., Kovář V., Michelfeit J., Rychlý P., Suchomel V. The Sketch Engine: Ten years on. *Lexicography*. 2014. Vol. 1, No. 1. P. 7-36. DOI: <https://doi.org/10.1007/s40607-014-0009-9>
11. Lu L. Fintech: technology-enabled financial innovation for digital trade. In: *Research Handbook on Digital Trade*. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing, 2023. P. 306-328. DOI: <https://doi.org/10.4337/9781800884953.00029>
12. Márquez L., Rodríguez H. Part-of-speech tagging using decision trees. In: Nédellec C., Rouveirol C. (Eds.). *Machine Learning: ECML-98. Lecture Notes in Computer Science*. Vol. 1398. Berlin: Springer, 1998. DOI: <https://doi.org/10.1007/BFb0026668>
13. Mooney A. The Discourses of Money and the Economy. In: De Fina A., Georgakopoulou A. (Eds.). *The Cambridge Handbook of Discourse Studies*. Cambridge: Cambridge University Press, 2020. P. 644-665.
14. Partington A., Duguid A., Taylor C. Patterns and Meanings in Discourse: Theory and Practice in Corpus-assisted Discourse Studies (CADS). In: Brookes G. (Ed.) *International Journal of Corpus Linguistics*. 2013. Vol. 19, No. 2. P. 292-300. DOI: <https://doi.org/10.1075/ijcl.19.2.07bro>
15. Tanweer A.D., Avsar R.B. Ideographic use of economic terms. *On the Horizon*. 2015. Vol. 23, No. 3. P. 169-173. DOI: <https://doi.org/10.1108/OTH-05-2015-0018>
16. Telibaşa G. The pervasiveness of metaphor in the language of economics. *Studies and Scientific Researches. Economics Edition*. 2015. No. 21. DOI: <https://doi.org/10.29358/scceo.v0i21.305>
17. Wu X., Yue X. Corpus-assisted discourse studies. In: Gillings M., Mautner G., Baker P. (Eds.). *Digital Scholarship in the Humanities*. 2025. Vol. 40, No. 1. P. 457-459. DOI: <https://doi.org/10.1093/llc/fqae066>

Стаття надійшла до редакції 14.09.2025.

Статтю рекомендовано до друку 17.11.2025.

Стаття опублікована 30.12.2025.

Як цитувати: Зацерковний О. Міждисциплінарна інтеграція економіки та лінгвістики: корпусне моделювання лексики фінансової англійської мови. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. 2025. Вип. 47. С. 42-60. <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2025-47-03>

<https://doi.org/10.26565/2073-4379-2025-47-04>
УДК 811.161.2'243:373.5(44)

THE RISE OF UKRAINIAN LANGUAGE EDUCATION IN FRANCE: EDUCATIONAL POLICIES, INSTITUTIONAL ACTORS AND CONTEMPORARY CHALLENGES

Anton Ivashchuk

PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Department of Foreign Languages for Humanities, Lviv Polytechnic National University (79013, Lviv, 55 S. Bandera Str.);
e-mail: anton.s.ivashchuk@lpnu.ua;
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7800-5296>

Natalia Kuzyk

Teacher of the Department of Foreign Languages and Translation Studies, Lviv National University of Life Safety (79007, Lviv, 35 Kleparivska Str.);
e-mail: natalya.hudyma@gmail.com;
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8572-4822>

The article examines the recent and rapid expansion of Ukrainian language education in France, a process driven by changes in educational policy, increasing societal interest, and strengthened cultural and diplomatic ties between Ukraine and France. Following the large-scale arrival of Ukrainian citizens in 2022, French educational institutions have taken significant steps to integrate Ukrainian at various levels of schooling. Key developments include the introduction of Ukrainian as a second foreign language (LV2) in collèges and lycées, the provision of targeted support for newly arrived Ukrainian-speaking pupils through CASNAV structures, and the longstanding academic presence of Ukrainian studies at INALCO. The study analyses official policy documents, institutional initiatives, media reports, and digital learning resources to provide a comprehensive overview of the current landscape. Particular attention is given to the role of cultural diplomacy, public communication, and innovative teaching tools – such as self-study manuals and digital platforms – that help compensate for the limited availability of traditional teaching materials. The article demonstrates that Ukrainian language instruction in France has moved beyond emergency measures and is gradually becoming a stable component of the national multilingual education framework. Despite persistent challenges, including the shortage of qualified teachers and the need for standardised curricula, the ongoing institutional support and growing public interest indicate strong potential for the long-term development of Ukrainian language education within the French system.

The findings highlight the importance of continued research into pedagogical practices, learner needs, and cross-institutional cooperation in order to support this emerging field.

Key words: *institutional support, France, Ukrainian language education, language policy, multilingualis.*

Statement of the problem. The growing international interest in the Ukrainian language since 2022 has significantly reshaped linguistic, educational, and cultural landscapes across Europe. France has emerged as one of the most dynamic contexts in which Ukrainian language education has expanded, supported by both institutional decisions and an increased societal demand. The arrival of Ukrainian-speaking learners, the rise of francophone interest in Ukrainian culture, and the broader geopolitical context have created favourable conditions for integrating Ukrainian into the French educational system at multiple levels – from primary and secondary schools to higher education and adult learning.

While the study of Ukrainian in France has historical roots, the current expansion represents a qualitatively new stage: Ukrainian is no longer viewed solely as a heritage language but increasingly as a language of academic interest, intercultural communication, and European solidarity. Recent French educational policies, including the introduction of Ukrainian as a second foreign language (LV2) in selected collèges and lycées, as well as the inclusion of Ukrainian within CASNAV structures for newly arrived pupils, demonstrate a clear institutional commitment. At the same time, the growth of university programmes, digital learning platforms, and new teaching materials indicates a diversification of resources and instructional approaches.

Despite this progress, comprehensive scholarly analyses of Ukrainian language education in France remain scarce. Existing reports tend to focus on isolated initiatives rather than on the broader constellation of actors, policies, and pedagogical implications. Consequently, there is a need for a systematic examination of how Ukrainian is being taught, by whom, under what institutional frameworks, and with what challenges and opportunities.

Analysis of recent research and publications. Recent publications and publicly available institutional documents indicate a rapid and unprecedented expansion of Ukrainian language education in France. The majority of relevant sources appear not in traditional academic journals but in official policy documents, ministerial communications, institutional webpages, and reputable media outlets. This reflects the

novelty and dynamic character of the topic, which has only recently begun to attract scholarly and public attention.

A significant portion of the available literature consists of official documents issued by French educational authorities. The *Arrêté du 5-5-2025* (MENE2504621A), published in the *Bulletin officiel*, constitutes the most authoritative source outlining the integration of Ukrainian as a foreign language (LV2) within French collèges and lycées [7]. The document establishes the legal framework and curricular foundations for teaching Ukrainian within the national education system. Complementing this regulatory base, CASNAV de l'Académie de Versailles provides detailed guidelines for supporting newly arrived Ukrainian-speaking pupils, including language assessment procedures, pedagogical recommendations, and support mechanisms for allophone learners [8].

Institutional publications from INALCO also play an essential role in documenting the status of Ukrainian language teaching in French higher education. INALCO's webpage on Ukrainian language programmes presents information on long-standing academic infrastructure, course offerings, and cultural activities that sustain Ukrainian studies in France [9; 10]. These sources demonstrate that while Ukrainian studies existed prior to 2022, the post-2022 surge significantly amplified their visibility and societal relevance.

Media publications offer another crucial source of information. Reports from *The Village Україна* [1] and *LB.ua* [3] provide valuable insight into the political decisions and public reactions surrounding the introduction of Ukrainian as a second foreign language (LV2) in French collèges and lycées. They underscore the symbolic significance of the policy, framing it as a gesture of solidarity and cultural recognition. Meanwhile, the report by *LIGA.net* documents the publication of a Ukrainian self-study manual in France and highlights innovations in methodology aimed at francophone learners [2]. These media accounts, although journalistic rather than academic, offer rich qualitative perspectives on the sociocultural motivations driving the recent developments.

French media also contribute to the international perspective on Ukrainian language learning. The *Radio France* podcast episode, "L'apprentissage de la langue ukrainienne en essor dans le monde", situates the French context within broader global trends by documenting the rising interest in Ukrainian among non-native speakers worldwide [8]. Its analysis adds a multilayered dimension to understanding the cultural and geopolitical factors motivating French learners.

Additional relevant resources include materials produced by Ukrainian governmental institutions. The Ministry of Foreign Affairs of Ukraine presents the *Speak Ukrainian* platform as a resource designed to support foreign learners and promote accessible digital tools for studying Ukrainian [4]. Similarly, communications from the Embassy of Ukraine in France describe the launch of pilot Ukrainian language programmes in French collèges and lycées, highlighting the role of bilateral cooperation and cultural diplomacy in shaping educational initiatives [5].

Finally, pedagogical resources such as *Labdeslangues.fr* offer practical analyses of available tools, applications, and learning materials for students of Ukrainian [11]. These sources, though not academic in a strict sense, reflect real teaching practices adopted across Europe and increasingly relevant for French institutions.

Taken together, these publications and documents form a multifaceted body of evidence demonstrating how Ukrainian language education in France has evolved from a niche academic field into a dynamic and rapidly expanding component of the national educational landscape. While systematic academic research on the topic remains limited, the available resources provide a strong empirical foundation for analysing current policies, institutional actors, and sociocultural forces shaping the rise of Ukrainian language instruction in the French context.

The relevance of the paper. Given the increasing geopolitical significance of Ukraine in Europe and the rising demand for Ukrainian language instruction among learners of different age groups, there is an urgent need to systematise available information and conceptualise it within the broader fields of language policy, multilingual education, and cultural diplomacy. Thus, the paper is relevant both academically and practically, addressing a clear research gap and informing future educational and policy-oriented decisions.

The purpose of the paper is to analyse the rise of Ukrainian language education in France by examining recent educational policies, the key institutional actors involved, and the contemporary challenges shaping this process. More specifically, the study aims to:

- synthesise current developments in the teaching of Ukrainian across different levels of the French educational system (primary, secondary, and higher education);
- evaluate the institutional mechanisms that support the integration of Ukrainian, including national legislation [7], CASNAV structures [8], and university programmes [9; 10];

- explore the role of media discourse and public communications in shaping societal perceptions of Ukrainian language learning [1–3; 12];
- outline the opportunities and limitations that influence the future of Ukrainian language instruction in France.

Research methods: The methodological framework of this article is based on a combination of qualitative research approaches suitable for analysing policy documents, institutional practices, and public discourse. First, the study employs *content analysis* of official French educational regulations, including the *Arrêté du 5-5-2025* [7] and CASNAV guidelines for allophone learners [8], which allows for identifying the legal and structural foundations underpinning the introduction of Ukrainian into the national curriculum. Complementing this, a *comparative approach* is applied to examine differences and similarities across educational levels, with particular attention to higher education structures such as INALCO's Ukrainian language programmes [9; 10].

In addition, the paper relies on *discourse analysis* of media publications and public communications that document societal attitudes and political motivations surrounding the expansion of Ukrainian language instruction in France. This includes materials from *The Village Україна* [1], *LB.ua* [6], *LIGA.net* [3], *Radio France* [12], and official announcements from the Embassy of Ukraine in France [5]. The analysis of these sources provides insight into how Ukrainian language learning is framed in public discourse and how this framing influences educational decisions.

Moreover, the study incorporates *descriptive analysis* of digital learning platforms and pedagogical tools, such as the Ukrainian MFA's *Speak Ukrainian* platform [4] and the resources reviewed by *Labdeslangues.fr* [11]. Evaluating these materials enables an assessment of the practical resources currently available to learners and teachers in the French context. Finally, the findings from all categories of sources are synthesised into an integrated perspective, allowing the article to present a comprehensive and multifaceted understanding of the contemporary rise of Ukrainian language education in France.

Presentation of the main material of the study. From a sociolinguistic perspective, Ukrainian has undergone a transformation in its symbolic and communicative value in Europe. Prior to 2022, it was largely perceived as a heritage or minority language within diasporic communities; however, the current context has repositioned Ukrainian as a language of international relevance, cultural diplomacy,

and intercultural communication. The increasing presence of Ukrainian in public discourse – reinforced by media narratives and institutional visibility in France [1–3; 12] – has contributed to raising its prestige and creating new educational demands.

Moreover, European educational frameworks emphasise the importance of integrating newly arrived pupils through language support mechanisms. In France, these principles are embodied in CASNAV structures, which play a key role in facilitating linguistic inclusion for Ukrainian children [8]. This aligns with broader EU-level objectives that promote multilingual competence, linguistic integration, and respect for cultural diversity. Thus, the teaching of Ukrainian in France is not only a response to demographic realities but also an expression of European values concerning language rights and social cohesion.

A major milestone in this process is the adoption of the *Arrêté du 5-5-2025* by the French Ministry of Education, which officially includes Ukrainian as an option for second foreign language (LV2) instruction in collèges and lycées [7]. This legal act sets out curricular guidelines, learning objectives, and assessment principles, thereby placing Ukrainian on an equal footing with other recognised foreign languages. The policy not only affirms the long-term commitment of the French state to linguistic diversity but also establishes concrete pathways for schools wishing to offer Ukrainian within their programmes.

In parallel, the CASNAV network – which provides support for newly arrived allophone pupils – has developed specific measures to accommodate Ukrainian learners and facilitate their integration into the French educational system. Updated guidance published by CASNAV de l'Académie de Versailles outlines procedures for linguistic assessment, placement, and pedagogical support, ensuring that Ukrainian-speaking children receive appropriate instruction during their transition to French schooling [8]. This targeted support strengthens the institutional foundation for the inclusion of Ukrainian and reflects France's responsiveness to the needs of displaced learners.

Media reporting further demonstrates that policy decisions are embedded within broader societal dynamics. Outlets such as *The Village Україна* [1] and *LB.ua* [3] extensively cover the political and cultural significance of introducing Ukrainian into the French curriculum, framing it as a gesture of solidarity and as part of a larger European commitment to supporting Ukraine. Such reporting has amplified public awareness and contributed to the favourable reception of Ukrainian in French schools.

Together, these policy initiatives – supported simultaneously by governmental, institutional, and diplomatic efforts – form a coherent framework that underpins the current expansion of Ukrainian language instruction in France. They create a stable foundation on which schools and universities can build sustainable programmes, ensuring that Ukrainian is not a symbolic or temporary addition but an integrated component of the educational landscape.

Among academic institutions, INALCO (Institut National des Langues et Civilisations Orientales) occupies a central position. As the primary higher education institution offering structured and long-term programmes in Ukrainian studies, INALCO provides undergraduate and postgraduate courses, research activities, and cultural events that sustain academic interest in Ukraine and its language [9; 10]. Its long-standing expertise and institutional capacity serve as a model for other universities that may consider integrating Ukrainian into their curricula. INALCO also contributes to teacher preparation by training specialists who may later work in schools or community language programmes.

At the level of secondary education, French collèges and lycées have become increasingly involved in offering Ukrainian as a second foreign language (LV2). This development has been documented by media reports highlighting both the administrative processes and the societal significance of the initiative [1; 3]. Schools participating in the pilot programmes announced through the Embassy of Ukraine in France are among the first to explore models for delivering Ukrainian language instruction in formal classroom settings [9]. Their role is particularly important, as the LV2 framework positions Ukrainian alongside established languages such as German, Spanish, or Italian, giving it institutional legitimacy and long-term visibility.

The CASNAV system (Centres Académiques pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivants et des enfants du Voyage) has become a key actor since 2022. CASNAV units are responsible for assessing the linguistic proficiency of newly arrived Ukrainian children, guiding their placement in appropriate classes, and providing targeted support to ease their transition into the French educational system. Updated CASNAV guidelines explicitly refer to Ukrainian-speaking learners, offering pedagogical tools and linguistic support mechanisms tailored to their needs [8]. This involvement ensures that Ukrainian is recognised not only as an optional academic subject but also as a language of immediate educational relevance.

In addition, digital platforms supported by Ukrainian governmental institutions, such as *Speak Ukrainian* [4], serve as valuable supplementary resources. These platforms complement formal educational structures by offering learners accessible self-study tools. Meanwhile, French-language learning hubs such as *Labdeslangues.fr* help integrate Ukrainian into broader multilingual learning environments by reviewing resources and providing practical guidance for learners [11].

One of the most notable developments is the appearance of new Ukrainian self-study materials tailored specifically for francophone learners. Media reports document the publication of a Ukrainian language self-study manual in France, created using an original methodology adapted to the needs of beginners who have no prior contact with Slavic languages [2]. Such resources play an important role in addressing the shortage of Ukrainian language textbooks available in French and help broaden access to the language beyond formal classroom settings.

In the French context, digital language-learning hubs such as *Labdeslangues.fr* provide additional support by recommending applications, websites, and pedagogical tools that can be used to study Ukrainian [11]. The inclusion of Ukrainian within these platforms signals growing recognition of the language and promotes its integration into mainstream multilingual learning environments.

Although teaching resources remain in development, the combination of traditional manuals, digital tools, and supplementary online materials already provides a functional foundation for educators. As the number of trained teachers increases and institutional demand stabilises, it is likely that more structured curricula and specialised teaching materials will emerge, enabling a more consistent and pedagogically coherent approach to Ukrainian language instruction in France.

Conclusions. The rise of Ukrainian language education in France represents a significant and multifaceted development driven by recent policy decisions, institutional initiatives, and broader sociocultural dynamics. The introduction of Ukrainian as a second foreign language in French collèges and lycées [7], the targeted support for newly arrived Ukrainian-speaking pupils through CASNAV structures [8], and the long-standing academic presence of Ukrainian studies at institutions such as INALCO [9; 10] collectively illustrate the emergence of a stable framework for the language's integration into the French educational system.

Media reporting and public communications further demonstrate a growing societal interest in Ukrainian language learning [1–3; 12], while diplomatic engagement and cultural cooperation strengthen the institutional base for the development of language programmes [5]. At the same time, the availability of digital learning tools and resources – including *Speak Ukrainian* [4] and platforms such as *Labdeslangues.fr* [11] – provides practical support for both teachers and learners, complementing the evolving educational infrastructure.

Although the field is still developing and challenges remain, particularly regarding teacher training and the need for standardised curricula, the current momentum suggests that Ukrainian language instruction in France is transitioning from an emergency-driven initiative to a sustainable and institutionally recognised component of multilingual education. The trends identified in this study indicate strong potential for continued growth, deeper institutional cooperation, and the gradual emergence of a coherent pedagogical tradition supporting Ukrainian language education within the French context.

Perspectives for further research. Future research should focus on developing a more comprehensive pedagogical framework for Ukrainian language instruction in France, including empirical studies on learner needs, teacher training, and classroom practices. Comparative analyses of Ukrainian language programmes across different French regions and educational levels could provide insight into factors influencing successful implementation. Additionally, further investigation into the role of digital resources, intercultural communication, and educational diplomacy would contribute to understanding the broader impact of Ukrainian language education within France's multilingual landscape. Such studies would not only strengthen the academic foundation of this emerging field but also support the creation of evidence-based policies and teaching methodologies.

REFERENCES

1. Hrynenko, V. (2025). French schoolchildren will study Ukrainian as a second foreign language. *The Village Україна*. Available at: <https://www.village.com.ua/village/culture/culture-news/362645-frantsuzki-shkolyari-vchitimut-ukrayinsku-movu-yak-drugu-inozemnu> (accessed 18 Aug. 2025) [in Ukrainian].

2. Korol, S. (2023). A Ukrainian language self-study book based on a unique method has been published in France. *LIGA.net (Life)*. Available at: <https://life.liga.net/all/news/vo-frantsii-izdali-uchebnik-samouchitel-ukrain-skogo-yazyka-po-unikalnoy-metodike> (accessed 18 Aug. 2025) [in Ukrainian].
3. Kravchenko, O. (2025). Ukrainian language courses are being launched in French colleges and lycées. *LB.ua*. Available at: https://lb.ua/culture/2025/05/09/675585_frantsuzkih_koledzhah_litseyah.html (accessed 18 Aug. 2025) [in Ukrainian].
4. Ministry of Foreign Affairs of Ukraine. (n.d.). *Speak Ukrainian – online learning platform*. Available at: <https://uk.mfa.gov.ua/news/70891-prezentovano-sajt-iz-vivchennya-ukrajinsykoji-movi-dlya-inozemciv-speak-ukrainian> (accessed 18.08.2025) [in Ukrainian].
5. Embassy of Ukraine in France. *Launch of a pilot project for teaching the Ukrainian language in French colleges and lycées*. Available at: <https://france.mfa.gov.ua/fr/news/zapusk-pilotnogo-proyektu-z-vikladanny-a-ukrayinskoyi-movi-yak-drugoyi-inozemnoyi-u-francuzkih-koledzhah-ta-liceyah> (accessed 18 Aug. 2025) [in Ukrainian].
6. Union des Ukrainiens en France. (2024). *École de traduction – visuel de présentation*. Available at: <https://fr.ui.org.ua/wp-content/uploads/2024/09/Ecole-de-traduction-1024x551.jpg> (accessed 18.08.2025) [in Ukrainian, in French].
7. Bulletin officiel de l'éducation nationale. (2025). *Programmes d'enseignements communs et optionnels de langues vivantes étrangères pour les classes de collège et de lycée général et technologique: Arrêté du 5-5-2025 (NOR: MENE2504621A)*. Available at: <https://www.education.gouv.fr/bo/2025/Hebdo22/MENE2504621A> (accessed 18 Aug. 2025) [in French].
8. CASNAV de l'Académie de Versailles. (2025). *L'ukrainien comme LV1/LV2 à la rentrée 2025*. Available at: <https://casnav.ac-versailles.fr/spip.php?article65> (accessed 18 Aug. 2025) [in French].
9. INALCO. (2024). *Ukrainien – Langues et civilisations*. Available at: <https://www.inalco.fr/langues/ukrainien> (accessed 18 Aug. 2025) [in French].
10. INALCO. (n.d.). *Ukrainien – Présentation générale*. Available at: <https://www.inalco.fr/ukrainien> (accessed 18 Aug. 2025) [in French].
11. Labdeslangues.fr. (2025). *Apprendre l'ukrainien*. Available at: <https://labdeslangues.fr/2025/03/23/apprendre-lukrainien/> (accessed 18 Aug. 2025) [in French].
12. Radio France. (n.d.). *L'apprentissage de la langue ukrainienne en essor dans le monde*. Podcast “Le monde est à nous”. Available at: <https://www.radiofrance.fr/franceinfo/podcasts/le-monde-est-a-nous/l-apprentissage-de-la-langue-ukrainienne-en-essor-dans-le-monde-8708037> (accessed 18 Aug. 2025) [in French].

The article was received by the editors 18.09.2025.

The article was recommended for printing 23.11.2025.

The article published 30.12.2025.

In cites: Ivashchuk A., Kuzyk N. (2025). The rise of Ukrainian language education in France: educational policies, institutional actors, and contemporary challenges. *Teaching languages at higher educational establishments at the present stage. Intersubject relations.* 47, pp. 61-73. <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2025-47-04>

Conflict of Interest

The authors declare no conflict of interest regarding the publication of this manuscript. Furthermore, the authors have fully adhered to ethical norms, including avoiding plagiarism, data falsification, and duplicate publication.

Authors Contribution: all authors have contributed equally to this work

The work does not use artificial intelligence resources.

ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У ФРАНЦІЇ: ОСВІТНЯ ПОЛІТИКА, ІНСТИТУЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ ТА СУЧАСНІ ВИКЛИКИ

Антон Івашук

докт. філос. у галузі педагогіки, доцент кафедри іноземних мов
гуманітарно-соціального спрямування

Національного університету «Львівська політехніка»

(79013, Львів, вул. С. Бандери, 55);

e-mail: anton.s.ivashchuk@lpnu.ua;

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7800-5296>

Наталя Кузик

викладач кафедри іноземних мов та перекладознавства

Львівського національного університету безпеки життєдіяльності

(79007, Львів, вул. Клепарівська, 35);

e-mail: natalya.hudyma@gmail.com;

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8572-4822>

Статтю присвячено аналізу розвитку та розширення викладання української мови у Франції впродовж останніх років, зокрема інтенсифікації цих процесів після 2022 року. У центрі уваги – поєднання освітніх рішень, суспільного інтересу та активізації культурної дипломатії, що створило умови для інституціоналізації української мови в системі французької освіти. Розглянуто ключові кроки Міністерства освіти Франції, а саме запровадження української як другої іноземної мов (LV2) у колежах і ліцеях, а також механізми підтримки новоприбулих українськомовних учнів

у межах структур CASNAV. Окрему увагу приділено ролі INALCO як провідного центру академічного вивчення української мови та культури, що забезпечує сталість і безперервність фахової підготовки. У роботі проаналізовано нормативні документи, інституційні повідомлення, матеріали ЗМІ та цифрові освітні ресурси, які формують сучасний ландшафт вивчення української у Франції. Показано, що зростання зацікавлення українською мовою підтримується як державними рішеннями, так і суспільним дискурсом, що підкреслює її культурне й геополітичне значення. Оцінено доступні навчальні матеріали, зокрема самовчителі та онлайн-платформи, які компенсують нестачу традиційних підручників і сприяють гнучкому формату навчання. Зроблено висновок, що викладання української мови у Франції переходить від тимчасових кризових заходів до сталого структурованого розвитку в межах багатомовної освітньої політики. Попри виклики, пов'язані з підготовкою вчителів і стандартизацією навчальних програм, наявні тенденції вказують на значний потенціал подальшого зміцнення позицій української мови у французькому освітньому просторі.

Ключові слова: багатомовність, викладання української мови, інституційна підтримка, мовна політика, Франція.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гриненко В. Французькі школярі вчитимуть українську мову як другу іноземну. *The Village Україна*. 2025. URL: <https://www.village.com.ua/village/culture/culture-news/362645-frantsuzki-shkolyari-vchitimut-ukrayinsku-movu-yak-drugu-inozemnu> (дата звернення 18.08.2025).
2. Король С. У Франції видали самовчитель української мови за унікальною методикою. *LIGA.net (Life)*. 2023. URL: <https://life.liga.net/all/news/vo-frantsii-izdali-uchebnik-samouchitel-ukrainskogo-yazyka-po-unikalnoy-metodike> (дата звернення 18.08.2025).
3. Кравченко О. У французьких коледжах і ліцеях запускають курси української мови. *LB.ua*. 2025. URL: https://lb.ua/culture/2025/05/09/675585_frantsuzkih_koledzhah_litseyah.html (дата звернення 18.08.2025).
4. Міністерство закордонних справ України. Презентовано сайт із вивчення української мови для іноземців «Speak Ukrainian». URL: <https://uk.mfa.gov.ua/news/70891-prezentovano-sajt-iz-vivchennya-ukrajinskoji-movi-dlya-inozemciv-speak-ukrainian> (дата звернення 18.08.2025).
5. Посольство України у Франції. Запуск пілотного проєкту з викладання української мови у французьких коледжах та ліцеях. URL: <https://france.mfa.gov.ua/fr/news/zapusk-pilotnogo-proyektu-z-vikladanny-a-ukrayinskoyi-movi-yak-drugoyi-inozemnoyi-u-francuzkih-koledzhah-ta-litseyah> (дата звернення 18.08.2025).

6. Союз українців у Франції. *École de traduction – візуальний матеріал*. 2024. URL: <https://fr.ui.org.ua/wp-content/uploads/2024/09/Ecole-de-traduction-1024x551.jpg> (дата звернення 18.08.2025).
7. Bulletin officiel de l'éducation nationale. *Programmes d'enseignements communs et optionnels de langues vivantes étrangères pour les classes de collège et de lycée général et technologique: Arrêté du 5-5-2025 (NOR: MENE2504621A)*. 2025. URL: <https://www.education.gouv.fr/bo/2025/Hebdo22/MENE2504621A> (accessed 18.08.2025).
8. CASNAV de l'Académie de Versailles. *L'ukrainien comme LV1/LV2 à la rentrée 2025*. 2025. URL: <https://casnav.ac-versailles.fr/spip.php?article65> (accessed 18.08.2025).
9. INALCO. *Ukrainien – Langues et civilisations*. 2024. URL: <https://www.inalco.fr/langues/ukrainien> (accessed 18.08.2025).
10. INALCO. *Ukrainien – Présentation générale*. URL: <https://www.inalco.fr/ukrainien> (accessed 18.08.2025).
11. Labdeslangues.fr. *Apprendre l'ukrainien*. 2025. URL: <https://labdeslangues.fr/2025/03/23/apprendre-lukrainien/> (accessed 18.08.2025).
12. Radio France. *L'apprentissage de la langue ukrainienne en essor dans le monde*. Podcast “Le monde est à nous”. URL: <https://www.radiofrance.fr/franceinfo/podcasts/le-monde-est-a-nous/l-apprentissage-de-la-langue-ukrainienne-en-essor-dans-le-monde-8708037> (accessed 18.08.2025).

Стаття надійшла до редакції 18.09.2025.

Статтю рекомендовано до друку 23.11.2025.

Стаття опублікована 30.12.2025.

Як цитувати: Ivashchuk A., Kuzyk N. (2025). The rise of Ukrainian language education in France: educational policies, institutional actors, and contemporary challenges. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. 2025. Вип. 47. С. 61-73. <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2025-47-04>

Конфлікт інтересів

Автори заявляють, що конфлікту інтересів щодо публікації цього рукопису немає. Крім того, автори повністю дотримувались етичних норм, включаючи плагіат, фальсифікацію даних та подвійну публікацію.

Внесок авторів: всі автори зробили рівний внесок у цю роботу.

В роботі не використано ресурс штучного інтелекту.

DIGITAL LEARNING REVOLUTION: MOOCS AS A VIABLE ALTERNATIVE TO UNIVERSITY EDUCATION

Mariana Opyr

Senior Lecturer, the Department of Foreign Languages, Stepan Gzhytskyi
National University of Veterinary Medicine and Biotechnologies of Lviv

(80381, Dubliany, 1 V. Velykoho Str.);

e-mail: opyymb@lnup.edu.ua;

ORCID: <https://orcid.org/orcid.org/0000-0002-0233-7227>

Svitlana Panchyshyn

Senior Lecturer, the Department of Foreign Languages, Stepan Gzhytskyi
National University of Veterinary Medicine and Biotechnologies of Lviv

(80381, Dubliany, 1 V. Velykoho Str.);

e-mail: panchyshynsb@lnup.edu.ua;

ORCID: <https://orcid.org/orcid.org/0000-0001-9444-4232>

Svitlana Dobrovolska

PhD of Economic Sciences,

the Department of Foreign Languages and Translation Studies,

Lviv State University of Life Safety

(79007, Lviv, 35, Kleparivska Str.);

e-mail: dobrovolskasr@ukr.net;

ORCID: <https://orcid.org/orcid.org/0000-0002-2389-4890>

The article examines the role of Massive Open Online Courses (MOOCs) in the professional activities of university teachers in Ukraine, particularly in the context of digital transformation and the disruption of traditional educational processes due to wartime conditions. The need for flexible, accessible, and resilient educational solutions has become increasingly important to sustain teaching and learning despite various institutional, infrastructural, and geographic challenges. Special attention is paid to the possibilities of translating the theoretical potential of MOOCs into practical language teaching, including their use for developing communicative competence, improving teachers' digital pedagogy, and enriching foreign language courses through authentic multimedia content, interactive tasks, and self-paced learning modules.

The study aims to explore the attitudes of Ukrainian university educators toward the use of MOOCs, identify the factors influencing their adoption, and assess how MOOCs contribute to professional development and

the modernisation of higher education by outlining concrete ways MOOCs can be embedded into blended and language-oriented instructional models. A mixed-methods approach was employed, which combined an online survey with qualitative feedback to gather both quantitative data and deeper insights into educators' experiences. The results indicate that most respondents are aware of major MOOC platforms and actively utilize them for professional development. Educators recognize several advantages of MOOCs, including flexible scheduling, access to high-quality materials, opportunities for independent learning, and exposure to global expertise. They also noted that MOOCs aid in the development of digital skills and support innovative teaching practices. However, various barriers were identified, such as limited time resources, inconsistent digital infrastructure in certain areas, inadequate institutional support, and a lack of clear recommendations for integrating MOOCs into formal curricula. The study concludes that MOOCs have considerable potential to enhance the resilience and adaptability of higher education in Ukraine. Effective integration of MOOCs requires coordinated institutional policies, methodological guidance, professional development initiatives, and ongoing investment in digital infrastructure. The findings contribute to a better understanding of educators' digital practices and highlight strategic directions for improving the role of MOOCs in modern higher education.

Keywords: *blended learning, digital transformation, higher education, Massive Open Online Courses (MOOCs), pedagogical innovation.*

Problem statement. The progressive digitalisation of contemporary society has significantly transformed educational practices, particularly through the integration of online learning resources. Among these resources, Massive Open Online Courses (MOOCs) have emerged as a central mechanism in the reformation of online education and have become a vital driver of global educational innovation [2]. In foreign language education, this transformation opens new opportunities for practical application, as MOOCs enable teachers to supplement classroom instruction with authentic listening materials, discipline-specific vocabulary acquisition, intercultural communication tasks, and professionally oriented language practice. The relevance of MOOCs is especially pronounced within the Ukrainian higher education system, which has experienced notable structural and pedagogical changes over the past decade. Rapid technological advancements have shaped these transformations, the country's integration into the European Higher Education Area, the need to adapt instruction to wartime realities, and the growing societal demand for flexible, distance, and blended learning formats.

The expansion of MOOCs in Ukraine accelerated following the nationwide shift to distance learning in 2020, triggered by the COVID-19 pandemic [14] and further reinforced by the constraints brought about by Russia's military aggression. During this period, MOOCs exhibited considerable effectiveness as supplementary educational tools due to their accessibility, practical orientation, and adaptability to diverse learning needs. Their significance has only grown as access to the physical infrastructure of certain universities has become limited or completely disrupted. As a result, many higher education institutions have adopted distance or blended modalities, enabling students to pursue academic programs regardless of their geographic location. In these circumstances, MOOCs play a crucial role in maintaining educational continuity and ensuring equitable access to learning opportunities [5].

Beyond formal academic curricula, MOOCs represent a valuable resource for non-formal education [1; 8]. They enable students to expand their competencies by engaging with supplementary content that is often absent from traditional university programs. MOOCs facilitate self-directed learning, offering individuals the flexibility to select courses that are relevant to them, study at their own pace, and earn certificates that validate their achievements. The opportunity to enrol in multiple courses simultaneously further enhances their utility as tools for lifelong learning and professional development.

The successful integration of MOOCs into higher education, however, is heavily influenced by the pedagogical attitudes and practices of university instructors. Academic staff play a crucial role in recommending online courses, curating digital content, and guiding students in choosing MOOCs that align with disciplinary objectives. International research has explored educators' perspectives on MOOCs, including their application in teaching, perceived benefits, and the institutional challenges they face [4; 6; 7]. Nonetheless, the attitudes of Ukrainian university teachers toward MOOCs remain insufficiently explored, despite the national importance of digital learning tools in the current socio-political context.

This study aims to explore Ukrainian higher education instructors' perceptions and experiences regarding the integration of MOOCs into their professional practice and self-development. Understanding these attitudes is crucial for identifying educators' preferences in choosing

online courses and for creating recommendations to promote the adoption of MOOCs in Ukrainian universities.

Analysis of current research. Recent studies show that Ukraine's digital educational environment has gained significant support from international partners, enhancing access to technological tools for teachers and students. Companies like Google and Zoom have provided free software solutions, improving distance learning capabilities. Google offers its cloud-based educational ecosystem, while Zoom enables unlimited video conferences for universities. Additionally, MOOC platforms like Udemy, Coursera, and edX have broadened access to their course catalogues to ensure continuous learning during crises.

Some research reveals that both international platforms (like Coursera, edX, and Cisco) and local Ukrainian platforms (such as Prometheus and EdEra) are highly regarded among Ukrainian university students [10; 14]. These platforms differ in their course offerings, user interface design, levels of interactivity, and monetisation strategies, thereby providing diverse learning pathways within the broader online education landscape.

A comprehensive body of literature firmly establishes the structural elements of MOOCs and their vital pedagogical roles. Most MOOCs are built around several essential components: video lectures, supplementary learning materials, and assessment tools [13]. Video lectures provide learners with the opportunity to access instructional content asynchronously and take control of their own study pace. Supplementary materials, such as presentations, expert interviews, and informational articles, significantly enhance students' understanding of the subject matter. Assessment components, including automated tests and practical assignments, enable precise monitoring of students' mastery of course content. Additionally, progress indicators displayed in personal accounts actively promote self-regulated learning [12].

In specialised subject areas, MOOCs often incorporate advanced features that further enrich the learning experience. For example, programming courses typically include annotated code samples, interactive compilers, and problem-solving exercises, empowering learners to apply theoretical concepts in a practical context [11]. Moreover, many MOOCs integrate interactive elements like discussion forums, webinars, and message boards, which foster lively communication and enhance learner engagement. This strategic

combination of core and optional components greatly enhances the flexibility and pedagogical effectiveness of MOOCs.

The literature identifies several key advantages of MOOCs. Firstly, they embody the concepts of massiveness and openness, providing unrestricted access to educational content from prominent global institutions, often at no cost. Learners can choose courses that align with their personal goals and develop relevant professional skills accordingly [1]. The flexibility of MOOCs allows individuals to combine studies with work or other commitments, thereby facilitating broader participation in lifelong learning [15].

Secondly, MOOC-based education fosters the development of independent learning skills. Students are required to manage their study processes, assess the relevance of content, and critically reflect on their own educational needs. Engaging with digital platforms also contributes to the cultivation of digital literacy skills, such as navigating online educational environments, retrieving and processing digital content, and utilising internet browser tools [5]. These digital competencies enhance self-regulation and bolster motivation for continuous self-improvement among both educators and [9].

Thirdly, MOOCs facilitate the digital transformation of higher education institutions. They complement other distance learning tools, such as Learning Management Systems (LMS), online conferencing technologies, and recorded video lectures. By integrating MOOCs into discipline-focused instruction, educational programs can harness greater innovative potential [1] and cultivate a shared virtual learning environment. This is particularly crucial in situations with limited face-to-face interaction, as MOOCs can maintain a sense of social presence among students [3]. Additionally, digital services such as Google Workspace, Padlet and Kahoot! further enhance opportunities for interaction and collaboration within academic groups.

MOOCs are valuable for fostering virtual academic mobility, enabling students to access international expertise without physical relocation. They can also enhance formal higher education curricula, enrich distance and blended learning, and support personalised learning pathways through non-formal education principles [8; 1].

Contemporary research shows that MOOCs serve as both an emergency response during crises and a long-term strategy for modernising education in Ukraine. Their flexibility and accessibility enhance the quality and inclusivity of higher education.

The aim and tasks of the research. This research aims to investigate the attitudes of Ukrainian university teachers toward the integration of MOOCs into their professional practice and self-development with a particular focus on their practical application in higher education language teaching. The objectives include identifying educators' preferences when making a choice of online courses, determining the factors that influence their use of MOOCs, and outlining methodological recommendations to promote the implementation of MOOCs in higher education.

Methods of the research. The research employed a mixed-methods approach that combined quantitative and qualitative data collection techniques, including an online survey of Ukrainian university teachers, semi-structured interviews to obtain deeper insights into educators' perceptions of MOOCs, and statistical analysis of survey responses to identify prevailing trends, factors influencing MOOC usage, and patterns in teachers' professional development practices.

Presentation of the main material. Understanding the integration of MOOCs into the Ukrainian higher education system requires consideration of the broader context of the country's technological, social, and geopolitical realities. In recent years, international partners have played a crucial role in supporting the continuity of educational processes. Companies like Google have facilitated institutional access to cloud-based learning environments, while Zoom Video Communications provided universities with unrestricted access to videoconferencing tools. This support has been particularly critical since 2022, when many institutions lost access to their physical infrastructure due to security threats and forced displacements.

Major international MOOC providers like Coursera, edX, and Udemy offered free or conditionally free access to their courses for Ukrainian students and teachers. Domestic platforms, such as Prometheus and EdEra, also expanded their offerings and worked with universities to integrate online courses. These platforms have become widely used resources for Ukrainian learners due to their accessibility and diverse subject coverage [11; 14].

The pedagogical structure of MOOCs available in Ukraine adheres to global design principles. Typical MOOCs consist of video lectures, supplementary materials, and automated assessment tools, which provide learners with flexibility in scheduling and pacing. The inclusion of interactive discussion forums, webinars, peer-reviewed

assignments, and, in some cases, built-in programming environments enhances practical engagement and allows learners to deepen their disciplinary competencies [13].

The digital expansion within higher education has undeniably driven a significant transformation in university practices. The shift towards blended learning, alongside the demand for resilient educational models in wartime, and the increasing focus on academic mobility, have created an environment ripe for the adoption of MOOCs. MOOCs are essential components of the broader digital ecosystem of higher education, effectively complementing institutional LMS, video lessons, and communication tools.

In Ukraine, a dynamic interplay of external support, internal modernisation, and the growing strategic significance of MOOCs is witnessed as a vital instrument of educational resilience and innovation. An empirical investigation into the attitudes and experiences of Ukrainian university educators regarding their engagement with MOOCs has yielded compelling insights.

First, the majority of participants exhibited a robust awareness of leading MOOC platforms, with Coursera, edX, Prometheus, and EdEra standing out as the most utilised resources [14]. Most educators reported having completed at least one MOOC, primarily in fields such as pedagogy, digital literacy, and their specific academic disciplines. They emphasised the value of high-quality content, expert-led instruction, and structured opportunities for self-development.

Second, teachers' choices when selecting MOOCs were driven by several key factors. Clarity of course structure, relevance to their professional tasks, availability of certificates, and the incorporation of practical assignments were all decisive criteria. Respondents recognised the effectiveness of video lectures and automated quizzes, which correspond with the pedagogical framework [12]. Furthermore, courses featuring interactive elements, such as webinars or guided discussions, were regarded as notably more engaging and conducive to long-term knowledge retention.

Third, the study identified several motivational factors influencing the use of MOOCs. Participants reported that MOOCs helped them maintain professional competencies, enhance their digital skills, and access global knowledge without geographical limitations [1]. The flexibility of learning schedules was particularly appreciated, as it allowed teachers to balance coursework with their professional

responsibilities [15]. However, participants also faced several barriers. Key obstacles included limited time resources, inconsistent internet connectivity in some regions, and a lack of institutional incentives.

Some respondents expressed concerns about how MOOCs align with university curricula and the lack of guidance for integrating online courses. However, most educators were optimistic about the future of MOOCs, especially with institutional support and methodological recommendations.

Overall, Ukrainian university teachers see MOOCs as valuable for professional development and teaching improvement, while noting the need for structural enhancements. This finding aligns with global research on the potential of MOOCs, reflecting a growing acceptance of online learning for professional growth. The respondents recognised MOOCs' role in expanding teaching possibilities and enriching course content [4].

A key insight from this study is the dual role of MOOCs as both a professional development tool and a means for curricular innovation. While Ukrainian educators often use MOOCs for personal learning, they express caution regarding their integration into university programs. This tension may arise from the lack of standardised institutional policies on MOOC accreditation, a challenge also noted in international contexts [6].

Additionally, respondents emphasised the importance of flexible scheduling and independent learning skills, reflecting recent scholarship on digital self-regulation [5; 9]. Teachers who regularly engage with MOOCs tend to show greater confidence in their digital competencies and demonstrate a stronger motivation for lifelong learning.

The identified obstacles, such as limited time, inadequate technological infrastructure, and insufficient organisational support, highlight the need for systemic improvements in Ukraine's education system, particularly under wartime conditions that worsen access to stable Internet and digital tools. Despite these challenges, educators show a strong interest in MOOCs as a key element for educational modernisation, contingent on supportive institutional frameworks.

The findings suggest that while Ukrainian educators are eager to utilise MOOCs, successful implementation depends on structured guidance, administrative assistance, and clear integration strategies within academic programs. Based on the study's findings and an

analysis of existing research, several recommendations can be put forth to enhance the effective use of MOOCs in Ukrainian higher education:

1) *Institutional support and strategic planning.* Universities should develop internal policies that formally recognise MOOCs as a valuable aspect of professional development and, where applicable, facilitate their integration into academic curricula. Establishing clear procedures for course selection, accreditation, and evaluation will help alleviate uncertainty among educators.

2) *Development of methodological guidelines.* Educators would greatly benefit from practical recommendations that outline how to incorporate MOOCs into blended learning models, how to merge MOOCs content with traditional instruction, and how to assess learning outcomes achieved through external online platforms. Such guidelines should be tailored to meet the specific needs of institutions [1; 8].

3) *Enhancing digital infrastructure.* Reliable access to digital tools and a stable Internet connection are crucial for sustained engagement with MOOCs. Universities should continue to collaborate with international partners to maintain and expand technological support, as evidenced by previous initiatives from Google and Zoom.

4) *Professional development workshops.* Institutions ought to offer training sessions that focus on navigating MOOC platforms, selecting high-quality courses, and utilising digital tools effectively. These workshops can also address challenges related to self-regulation and time management in online learning environments.

5) *Encouraging communities of practice.* Establishing informal teacher networks or discussion groups centred around specific MOOC topics can promote collaborative learning and peer support. Communication tools such as Google Workspace, Padlet, or LMS forums can facilitate these interactions.

6) *Supporting virtual academic mobility.* In light of limitations on physical mobility, universities should advocate for the use of MOOCs as a means to access international expertise, thereby broadening academic perspectives and strengthening global connections.

Collectively, these measures have the potential to significantly enhance the adoption of MOOCs, promote sustained professional development among educators, and facilitate the broader digital transformation of higher education in Ukraine.

Conclusions. In conclusion, this research underscores the growing importance of MOOCs in Ukrainian higher education, emphasising

their potential for professional development and pedagogical innovation. Ukrainian university educators generally perceive MOOCs positively, valuing their accessibility and flexibility in acquiring new knowledge and enhancing digital competencies, especially amid current geopolitical and infrastructural challenges.

From the perspective of language education, MOOCs can be effectively used to support blended learning models, develop students' receptive and productive language skills, expand exposure to authentic professional discourse, and foster learner autonomy through independent online practice.

The study reveals a strong awareness of MOOC platforms and highlights existing challenges related to institutional frameworks and methodological support. Addressing these challenges would allow language teachers to systematically integrate MOOCs into syllabi, align online course outcomes with learning objectives, and use external platforms as a meaningful extension of classroom-based language instruction.

Overall, MOOCs present valuable opportunities for international collaboration and skills enhancement, contributing to the modernisation of educational practices. With appropriate support, they could become essential to professional development and curricular innovation, bolstering the resilience and competitiveness of Ukrainian universities. Future research should focus on student perspectives and effective integration models tailored to specific disciplines.

REFERENCES

1. Bobrikova, Y., Boiko, A., Karpenko, O., Chepil, M., & Taranenko, Y. (2023). Informal Online Education: Teacher-worker in Modern Conditions. *Journal of Higher Education Theory and Practice*. 23(5), pp. 33-43. DOI: <https://doi.org/10.33423/jhetp.v23i15.6404>
2. Chen, H. (2023). Influencing Factors of the Quality of MOOCs Based on the KANO Model. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*. 18(17), pp. 20-32. DOI: <https://doi.org/10.3991/ijet.v18i17.42507>
3. Duan, P. (2021). The social presence of online education: how MOOC platforms in China cope with collective trauma during COVID-19. *Asian Journal of Communication*. 31(5), pp. 436-451. DOI: <https://doi.org/10.1080/01292986.2021.1941152>
4. Griffiths, M.A., Goodyear, V.A., Armour, K.M. (2022). Massive open online courses (MOOCs) for professional development: meeting the needs

- and expectations of physical education teachers and youth sport coaches. *Physical Education and Sport Pedagogy*. 27(3), pp. 276-290. DOI: <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1874901>
5. Kostikova, I., Holubnychy, L., Marmaza, O., Budianska, V., Pochuieva, O., Marykivska, H. (2023). Real Country Experiences: On-line Teaching in Wartime After Pandemic in Ukraine. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*. 17(3), pp. 123-134. DOI: <https://doi.org/10.3991/ijim.v17i03.36419>
6. León-Urrutia, M., Cobos, R., Dickens, K. (2018). MOOCs and their influence on higher education institutions: Perspectives from the insiders. *Journal of New Approaches in Educational Research*. 7(1), pp. 40-45. DOI: <https://doi.org/10.7821/naer.2018.1.252>
7. Rubaai, N., Hashim, H. (2019). Polytechnic ESL lecturers' acceptance of using massive open online course (MOOC) for teaching english as a second language (ESL). *International Journal of Innovative Technology and Exploring Engineering*. 8(9), pp. 114-121. DOI: <https://doi.org/10.35940/ijitee.I7530.078919>
8. Salun, M., Zaslavska, K. (2024). MOOCs and their contribution to nonformal learning in the realities of Ukrainian business education. *Proceedings of Socratic Lectures*. 11, pp. 120-125. DOI: <https://doi.org/10.55295/PSL.11.2024.14>
9. Saregar, A., Kirana, L.J., Asyhari, A., Anugrah, A., Fitri, M.R., Panse, V.R. (2024). Technology and Digital Literacy: Interrelationships and the Impact of Acceptance with Self-regulated Learning. *E3S Web of Conferences*. 482, 04006. DOI: <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202448204006>
10. Semerikov, S.O., Vakaliuk, T.A., Mintii, I.S., Didkivska, S.O. (2023). Challenges facing distance learning during martial law: results of a survey of Ukrainian students. *Educational Technology Quarterly [Online]*. 2023(4), pp. 401-421. DOI: <https://doi.org/10.55056/etq.637>
11. Sharov, S., Kolmakova, V., Sharova, T., Pavlenko, A. (2021). Analysis of MOOC on programming for IT specialist training. *TEM Journal*. 10(4), pp. 1884-1894. DOI: <https://doi.org/10.18421/TEM104-52>
12. Sharov, S., Liapunova, V., Sharova, T. (2019). Analysis of the opportunities of the Prometheus platform for the professional development of future teachers. *TEM Journal*. 8(4), pp. 1469-1476. DOI: <https://dx.doi.org/10.18421/TEM84-52>
13. Sharov, S., Yekimov, S., Sharova, T., Derkachova, O., Kolomoiets, H. (2023). Using online courses at an agrotechnological university. *E3S Web of Conferences*. 452, 07015. DOI: <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202345207015>
14. Shevchenko, V., Malys, N., Tkachuk-Miroshnychenko, O. (2024). Distance learning in Ukraine in COVID-19 emergency. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*. 39(1), pp. 4-19. DOI: <https://doi.org/10.1080/02680513.2021.1967115>

15. Yamba-Yugsi, M., Atiaja, L.A., Luján-Mora, S., Eguia Gomez, J.L. (2022). Determinants of the intention to use MOOCs as a complementary tool: an observational study of Ecuadorian teachers. *Sustainability (Switzerland)*. 14(22), 15189. DOI: <http://dx.doi.org/10.3390/su142215189>

The article was received by the editors 15.09.2025.

The article was recommended for printing 16.11.2025.

The article published 30.12.2025.

In cites: Опыр М., Panchyshyn S., Dobrovolska S. (2025). Digital learning revolution: MOOCs as a viable alternative to university education. *Teaching languages at higher educational establishments at the present stage. Intersubject relations*. 47, pp. 74-88. <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2025-47-05>

Conflict of Interest

The authors declare no conflict of interest regarding the publication of this manuscript. Furthermore, the authors have fully adhered to ethical norms, including avoiding plagiarism, data falsification, and duplicate publication.

Authors Contribution: all authors have contributed equally to this work

The work does not use artificial intelligence resources.

ЦИФРОВА ТРАНСФОРМАЦІЯ ОСВІТИ: МВОК ЯК РЕАЛЬНА АЛЬТЕРНАТИВА УНІВЕРСИТЕТСЬКІЙ ОСВІТІ

Мар'яна Опыр

старший викладач кафедри іноземних мов

Львівського національного університету ветеринарної медицини та

біотехнологій імені С.З. Гжицького

(80381, Дубляни, вул. В. Великого, 1);

e-mail: opyymb@lnup.edu.ua;

ORCID: <https://orcid.org/orcid.org/0000-0002-0233-7227>

Світлана Панчишин

старший викладач кафедри іноземних мов

Львівського національного університету ветеринарної медицини та

біотехнологій імені С.З. Гжицького

(80381, Дубляни, вул. В. Великого, 1);

e-mail: panchyshynsb@lnup.edu.ua;

ORCID: <https://orcid.org/orcid.org/0000-0001-9444-4232>

Світлана Добровольська

канд. економ. наук,

доцент кафедри іноземних мов та перекладознавства

Львівського державного університету безпеки життєдіяльності

(79007, Львів, вул. Клепарівська, 35);

e-mail: dobrovolskasr@ukr.net;

ORCID: <https://orcid.org/orcid.org/0000-0002-2389-4890>

У статті проаналізовано роль масових відкритих онлайн-курсів (МВОК) у професійній діяльності викладачів українських закладів вищої освіти в умовах масштабної цифрової трансформації та воєнних викликів, які суттєво змінили формат організації навчання. Актуальність дослідження зумовлена потребою у стійких, доступних та гнучких освітніх інструментах, здатних забезпечити безперервність навчання за умов обмеженого доступу до аудиторій, нестабільної інфраструктури та необхідності швидкої адаптації до нових технологічних вимог. Особлива увага приділяється можливостям застосування теоретичного потенціалу масових відкритих онлайн-курсів (МООС) у практиці викладання мов, зокрема їх використанню для розвитку комунікативної компетенції, вдосконалення цифрової грамотності вчителів та підвищення ефективності навчання іноземних мов за допомогою автентичного мультимедійного контенту, інтерактивних завдань та модулів самостійного навчання.

Метою дослідження є з'ясування ставлення викладачів до використання МВОК, визначення чинників, що впливають на їх прийняття, та оцінка можливостей інтеграції онлайн-курсів у професійний розвиток і навчальні програми, зокрема створення мовно-орієнтованих навчальних моделей. Методологія дослідження ґрунтується на змішаному підході, який поєднує онлайн-анкетування з якісним аналізом відкритих відповідей учасників.

Результати засвідчили високу обізнаність викладачів щодо найпоширеніших платформ МВОК і значний досвід їх використання для підвищення кваліфікації, оновлення змісту навчальних дисциплін та розвитку цифрових компетентностей. Серед основних переваг респонденти відзначили гнучкість навчального темпу, доступність якісних матеріалів, можливість навчатися без територіальних обмежень і долучатися до глобальної експертизи. Водночас ідентифіковано низку бар'єрів: нестачу часу, нестабільний інтернет у частині регіонів, обмежену інституційну підтримку та відсутність чітких рекомендацій щодо включення МВОК до освітніх програм.

У висновках підкреслюється, що МВОК мають значний потенціал для зміцнення гнучкості, стійкості та інноваційності української вищої освіти. Для їх ефективного впровадження необхідні узгоджена інституційна політика, методичні орієнтири, розбудова цифрової інфраструктури та системна підтримка професійного розвитку викладачів.

Ключові слова: вища освіта, змішане навчання, масові відкриті онлайн-курси (МВОК), педагогічна інновація, цифрова трансформація.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Bobrikova Y., Boiko A., Karpenko O., Chepil M., Taranenko Y. Informal Online Education: Teacher-worker in Modern Conditions. *Journal of*

- Higher Education Theory and Practice*. 2023. Vol. 23. No 5. P. 33-43. DOI: <https://doi.org/10.33423/jhetp.v23i15.6404>
2. Chen H. Influencing Factors of the Quality of MOOCs Based on the KANO Model. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*. 2023. Vol. 18. No 17. P. 20-32. DOI: <https://doi.org/10.3991/ijet.v18i17.42507>
 3. Duan P. The social presence of online education: how MOOC platforms in China cope with collective trauma during COVID-19. *Asian Journal of Communication*. 2021. Vol 31. No 5. P. 436-451. DOI: <https://doi.org/10.1080/01292986.2021.1941152>
 4. Griffiths M.A., Goodyear V.A., Armour K.M. Massive open online courses (MOOCs) for professional development: meeting the needs and expectations of physical education teachers and youth sport coaches. *Physical Education and Sport Pedagogy*. 2022. Vol. 27. No 3. P. 276-290. DOI: <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1874901>
 5. Kostikova I., Holubnycha L., Marmaza O., Budianska V., Pochuieva O., Marykivska H. Country Experiences: On-line Teaching in Wartime After Pandemic in Ukraine. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*. 2023. Vol. 17. No 3. P. 123-134. DOI: <https://doi.org/10.3991/ijim.v17i03.36419>
 6. León-Urrutia M., Cobos R., Dickens K. MOOCs and their influence on higher education institutions: Perspectives from the insiders. *Journal of New Approaches in Educational Research*. 2018. Vol. 7. No 1. No. 40-45. DOI: <https://doi.org/10.7821/naer.2018.1.252>
 7. Rubaai N., Hashim H. Polytechnic ESL lecturers' acceptance of using massive open online course (MOOC) for teaching English as a second language (ESL). *International Journal of Innovative Technology and Exploring Engineering*. 2019. Vol. 8. No 9. P. 114-121. DOI: [10.35940/ijitee.I7530.078919](https://doi.org/10.35940/ijitee.I7530.078919)
 8. Salun M., Zaslavskaya K. MOOCs and their contribution to nonformal learning in the realities of Ukrainian business education. *Proceedings of Socratic Lectures*. 2024. Vol. 11. P. 120-125. DOI: <https://doi.org/10.55295/PSL.11.2024.14>
 9. Saregar A., Kirana L.J., Asyhari A., Anugrah A., Fitri M.R., Panse V.R. Technology and Digital Literacy: Interrelationships and the Impact of Acceptance with Self-regulated Learning. *E3S Web of Conferences*. 2024. Vol. 482. 04006. DOI: <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202448204006>
 10. Semerikov S.O., Vakaliuk T.A., Mintii I.S., Didkivska S.O. Challenges facing distance learning during martial law: results of a survey of Ukrainian students. *Educational Technology Quarterly [Online]*. 2023. Vol. 2023. No 4. P. 401-421. DOI: <https://doi.org/10.55056/etq.637>

11. Sharov S., Kolmakova V., Sharova T., Pavlenko A. Analysis of MOOC on programming for IT specialist training. *TEM Journal*. 2021. Vol. 10. No. 4. P. 1884-1894. DOI: <https://doi.org/10.18421/TEM104-52>
12. Sharov S., Liapunova V., Sharova T. Analysis of the opportunities of the Prometheus platform for the professional development of future teachers. *TEM Journal*. 2019. Vol. 8. No 4. P. 1469-1476. DOI: <https://dx.doi.org/10.18421/TEM84-52>
13. Sharov S., Yekimov S., Sharova T., Derkachova O., Kolomoiets H. Using online courses at an agrotechnological university. *E3S Web of Conferences*. 2023. Vol. 452, 07015. DOI: <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202345207015>
14. Shevchenko V., Malysh N., Tkachuk-Miroshnychenko O. Distance learning in Ukraine in COVID-19 emergency. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*. 2024. Vol. 39. No 1. P. 4-19. DOI: <https://doi.org/10.1080/02680513.2021.1967115>
16. Yamba-Yugsi M., Atiaja L.A., Luján-Mora S., Eguia Gomez J.L. Determinants of the intention to use MOOCs as a complementary tool: an observational study of Ecuadorian teachers. *Sustainability (Switzerland)*. 2022. Vol. 14. No 22. P. 15189. DOI: <http://dx.doi.org/10.3390/su142215189>

Стаття надійшла до редакції 15.09.2025.

Статтю рекомендовано до друку 16.11.2025.

Стаття опублікована 30.12.2025.

Як цитувати: Оруг М., Panchyshyn S., Dobrovolska S. (2025). Digital learning revolution: MOOCS as a viable alternative to university education. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. 2025. Вип. 47. С. 74-88. <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2025-47-05>

Конфлікт інтересів

Автори заявляють, що конфлікту інтересів щодо публікації цього рукопису немає. Крім того, автори повністю дотримувались етичних норм, включаючи плагіат, фальсифікацію даних та подвійну публікацію.

Внесок авторів: всі автори зробили рівний внесок у цю роботу. В роботі не використано ресурс штучного інтелекту.

ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ ЗАСОБАМИ ІНТЕРНЕТ- РЕСУРСІВ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ ТА ПРАКТИКО-ОРІЄНТОВАНИЙ ВИМІРИ

Олена Павленко

докт. філол. наук, професор кафедри англійської філології та прикладних
студій Маріупольського державного університету
(03037, Київ, вул. Преображенська, 6/4);
e-mail: h.pavlenko@mu.edu.ua;
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5663-1560>

Леся Гречуха

канд. філол. наук, доцент кафедри прикладної лінгвістики та перекладу
Черкаського державного технологічного університету
(18006, Черкаси, бул. Шевченка, 460);
e-mail: l.hrechukha@gmail.com;
ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-0992-0750>

Актуальність дослідження зумовлена динамічною диджиталізацією суспільства, яка кардинально трансформує структуру освітнього простору та вимоги до професійної підготовки філологів і викладачів іноземних мов. Цифровізація розглядається не як допоміжний складник, а як обов'язкова умова ефективної професійної діяльності в технологічно насиченому середовищі. Це актуалізує необхідність формування в майбутніх фахівців інтегрованого комплексу цифрових, комунікативних, лінгвістичних та дослідницьких умінь, що корелює з вимогами сучасного ринку праці та рамками DigComp і DigCompEdu. Мета розвідки полягає у визначенні теоретико-методологічних основ формування цифрової компетентності майбутніх філологів та розробці практично орієнтованих рекомендацій щодо системного впровадження інтернет-ресурсів у процес викладання англійської мови. Для досягнення мети застосовано аналіз науково-педагогічної та лінгводидактичної літератури; метод систематизації та класифікації; моделювання. Уточнено зміст поняття «цифрова компетентність філолога». Проаналізовано функційну класифікацію інтернет-ресурсів для викладання іноземної мови та на її основі запропоновано 5 ресурсних категорій: ресурси для роботи з автентичними мовними матеріалами, платформи для розвитку мовленнєвих навичок, інструменти для створення цифрового

навчального контенту, LMS-платформи та інструменти синхронної комунікації, а також ресурси для оцінювання і самооцінювання. Підкреслюється, що інтернет-ресурси є потужним інструментом, що забезпечує підвищення мотивації, індивідуалізацію навчання, доступ до автентичних матеріалів та комплексний розвиток цифрової, лінгвістичної та комунікативної компетентності майбутніх філологів. Водночас, ефективна інтеграція потребує подолання викликів, пов'язаних із технічними обмеженнями, цифровою нерівністю, необхідністю критичного оцінювання контенту та забезпеченням цифрової безпеки. Перспективи подальших досліджень передбачають емпіричне оцінювання впливу різних типів ресурсів на навчальні результати та розробку адаптивних моделей навчання.

***Ключові слова:** диджиталізація, інтернет-ресурси, синхронне та асинхронне навчання, цифрова компетентність, цифровізація освіти.*

Обґрунтування теми. Динамічна диджиталізація суспільства, що охоплює широкий спектр галузей знань, істотно змінює структуру та зміст освітнього простору сьогодення. У зв'язку з цим на перший план висувається потреба в теоретичному переосмисленні моделі професійної підготовки фахівців, зокрема філологів та вчителів іноземних мов, що актуалізує необхідність формування в них інтегрованого комплексу комунікативних, лінгвістичних, дослідницьких і цифрових умінь. У контексті філологічної освіти така інтеграція набуває особливої значущості, адже робота з мовою як феноменом культури, мислення й соціальної взаємодії дедалі частіше опосередковується цифровими технологіями, які модифікують характер тексту, дискурсу та комунікації загалом. Таким чином, цифровізацію освіти розглядаємо не як факультативний або інструментально-допоміжний її складник, а як обов'язкову умову професійної діяльності фахівця. Це означає, що спеціаліст, який працює в технологічно насиченому середовищі (заклади освіти, медіакультурні інституції, науково-дослідницькі центри, сегменти цифрової гуманітаристики тощо) повинен мати необхідні компетентності для ефективної взаємодії з цифровими ресурсами, платформами та інструментами. Отже, цифрова компетентність розглядається як інтегрована структура, що охоплює операційну грамотність, аналітичні, критичні, креативні та проєктні навички й вміння, потрібні для професійної діяльності в цифровому освітньому просторі. Це безпосередньо корелює з вимогами сучасного ринку праці, що потребує фахівців, які не лише досконало володіють предметом, а й здатні ефективно застосовувати цифрові

інструменти для створення інтерактивного освітнього середовища, організації онлайн-навчання, розробки мультимедійних матеріалів і забезпечення індивідуалізації навчального процесу. Розвиток цифрової компетентності із застосуванням інтернет-ресурсів відбувається також через організацію комунікації з носіями мови, доступ до автентичних мовних матеріалів та інструментів для самостійної роботи й самооцінювання. Використання таких ресурсів передбачає критичне оцінювання контенту та інтеграцію його в навчальний процес відповідно до освітніх цілей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування цифрової компетентності знайшла своє віддзеркалення в роботах українських і зарубіжних дослідників, у яких представлено її багатовимірну природу та різні аспекти реалізації в освітньому процесі. Зокрема, у працях В. Бикова, М. Жалдака, Н. Морзе, О. Овчарука та О. Спіріна [20] висвітлено теоретичні засади цифрової компетентності, які визначають концептуальні підходи, структуру та її ключові компоненти. Питання формування цифрових навичок педагогічних працівників детально проаналізовано в дослідженнях Н. Сороко, О. Пінчук, С. Литвинової та М. Лещенко [21], які розкривають методичний потенціал цифрових технологій для професійного розвитку викладачів. Практичний аспект формування цифрової компетентності, зокрема використання інтернет-ресурсів для розвитку комунікативних та аналітичних навичок студентів-філологів, деталізовано в розвідках М. Варшауер та Д. Нуан [19], в яких автори обґрунтовують дидактичний потенціал цифрових інструментів у мовній освіті й наголошують на системному застосуванні інтернет-ресурсів для формування комплексної компетентності майбутніх фахівців. У роботах С. Карретеро, Р. Вуорікарі, Й. Пуні [3], М. Пренскі [11] та П. Гілстер [8] представлено структуру цифрової компетентності, методи її оцінювання й рівні сформованості в представників різних професійних груп. Базові та спеціалізовані компетенції педагога цифрової епохи, включно з плануванням навчання з використанням ІКТ (інформаційно-комунікаційні технології), педагогічними підходами в цифровому середовищі, етичними та правовими аспектами, а також самоосвітою та професійним розвитком регламентовані Європейською рамкою цифрової компетентності освітян (DigCompEdu). Разом із тим, аналіз наукових розвідок і навчально-методичних праць засвідчує недостатню опрацьованість

питань системної інтеграції інтернет-ресурсів у процес професійної підготовки майбутніх філологів. Особливої наукової ваги в цьому контексті набувають дослідження, спрямовані на розробку методичних принципів і технологій застосування цифрових інструментів у викладанні практико-орієнтованих мовних дисциплін, створення науково обґрунтованої класифікації інтернет-ресурсів відповідно до специфіки формування структурних компонентів цифрової компетентності майбутнього фахівця з іноземної філології.

Мета статті полягає у визначенні теоретико-методологічних основ формування цифрової компетентності майбутніх філологів та розробці практично орієнтованих рекомендацій щодо впровадження інтернет-ресурсів у процес викладання англійської мови.

Для реалізації поставленої мети окреслено такі **завдання**:

1) Уточнити зміст поняття «цифрова компетентність» у контексті професійної підготовки майбутніх філологів та встановити її структурні компоненти.

2) Проаналізувати дидактичний потенціал інтернет-ресурсів для формування цифрової компетентності студентів-філологів.

3) Класифікувати інтернет-ресурси за їх призначенням та функційними можливостями в контексті викладання англійської мови.

4) Узагальнити практичні переваги та недоліки використання інтернет-ресурсів у процесі навчання англійської мови, визначити їхній вплив на розвиток цифрової, лінгвістичної та комунікативної компетентності студентів-філологів.

5) Оцінити ефективність різних типів ресурсів (корпуси текстів, платформи для інтерактивних вправ, сервіси для аудіювання й говоріння, системи управління навчанням) та надати рекомендації щодо їх оптимального поєднання в навчальному процесі для забезпечення комплексного й інтерактивного засвоєння матеріалу.

Об'єкт дослідження – процес професійної підготовки майбутніх філологів у закладах вищої освіти. **Предмет дослідження** – формування цифрової компетентності студентів лінгвістичних спеціальностей засобами інтернет-ресурсів під час вивчення дисциплін з мовної підготовки. Для досягнення поставленої мети та реалізації завдань дослідження було застосовано комплекс **теоретичних методів** на етапі осмислення наукових засад і розробки концептуальної бази дослідження. А саме: аналіз, синтез, порівняння та узагальнення – для всебічного вивчення науково-педагогічної і

лінгводидактичної літератури з проблем формування цифрової компетентності, визначення її структури відповідно до вимог DigCompEdu та специфіки філологічної освіти, а також для обґрунтування методичних принципів інтеграції інтернет-ресурсів; систематизація та класифікація – для розробки науково підтвердженої класифікації інтернет-ресурсів за їхнім дидактичним потенціалом у процесі формування структурних компонентів цифрової компетентності філолога; моделювання – для побудови методичної моделі формування цифрової компетентності майбутніх філологів засобами інтернет-ресурсів, що відображає взаємозв'язок між цілями, змістом, організаційними формами та очікуваними результатами.

Виклад основного матеріалу. Цифрову компетентність розглядають як багатовимірну здатність особистості свідомо, ефективно й відповідально використовувати цифрові технології для інформаційної діяльності, комунікації, створення цифрового контенту, вирішення технічних завдань і забезпечення інформаційної безпеки. Європейська рамка DigComp (Digital Competence Framework for Citizens) пропонує модель, яка охоплює п'ять ключових сфер: інформаційна грамотність, комунікація та співпраця, створення цифрового контенту, безпека, вирішення проблем і технічні навички – кожна зі своїми підкомпетенціями та прикладами знань, умінь і ставлень [3]. Ця модель пропонує зручну основу для адаптації до професійних груп, зокрема філологів, оскільки дозволяє виокремити ті цифрові вміння, що безпосередньо пов'язані з лінгвістичною практикою (пошук і оцінка мовних джерел, робота з корпусами, створення мультимедійних навчальних матеріалів тощо). Для освітян розроблено окрему рамку DigCompEdu (Digital Competence Framework for Educators), що деталізує компетенції, необхідні викладачам: планування навчання із застосуванням ІКТ, педагогічні підходи в цифровому середовищі, етичні й правові аспекти, самоосвіта та професійний розвиток із використанням цифрових інструментів. Для викладача-філолога рамка DigCompEdu сприяє конкретизації педагогічних дій (наприклад, вибір онлайн-завдань, організація дистанційних дискусій, використання мовних корпусів як навчального ресурсу) [15]. Відтак можна констатувати, що ключовими компетентностями для філолога є: *інформаційна компетентність* здатність ефективно шукати, відбирати, критично оцінювати та цитувати джерела (онлайн-дескриптори, електронні

бібліотеки, наукові бази); *комунікативна компетентність* – уміння вести академічну / професійну комунікацію в цифровому середовищі (форум, месенджери, електронні журнали, синхронні / асинхронні дискусії); *технічна / інструментальна компетентність* – володіння інструментами обробки текстів, роботи з корпрусами і конкордансерами, LMS, редакторами субтитрів, основами вебтехнологій для створення навчального контенту; *безпекова (цифрова гігієна)* – захист персональних даних, розуміння авторського права й ліцензій (Creative Commons), безпечне використання хмарних сервісів; *креативно-проектна компетентність* – створення мультимедійних навчальних матеріалів, дистанційних курсів, цифрових портфоліо.

Перехід від традиційної предметно-орієнтованої парадигми до інструментально-комунікативної моделі навчання підсилюється цифровими технологіями: ІКТ дозволяють організувати автентичні комунікативні завдання, забезпечити доступ до мультимедійних корпусів, онлайн-співпрацю з носіями мови, дистанційну та змішану (blended) форми навчання. Дослідження в галузі CALL (Computer-Assisted Language Learning) демонструють, що технології істотно змінюють методичні підходи – від реактивних програмних вправ до інтеграції цифрових середовищ у завдання, спрямовані на комунікацію і контентно-орієнтоване навчання (content-based learning) [18]. Цифровізація також вимагає певних змін у професійній діяльності викладача, трансформуючи його роль від «транслятора знань» до фасилітатора цифрового навчання, дизайнера навчальних завдань і медіатора між студентом і цифровими ресурсами. Тому важливими є не лише технічні навички, а й педагогічна грамотність у використанні ІКТ.

Систематизація інтернет-ресурсів за їх функційним призначенням у процесі викладання іноземних мов дозволяє оптимізувати їх інтеграцію в навчальний процес та забезпечити цілеспрямоване формування окремих компонентів цифрової компетентності. На основі аналізу класифікації Р. Сейс Ортіса і М. Карріо Пастор [16], які виділяють 15 типів технологічних ресурсів для вивчення мов, пропонуємо поєднати їх у 5 ресурсних груп: ресурси для роботи з автентичними мовними матеріалами, платформи для розвитку мовленнєвих навичок, інструменти для створення цифрового навчального контенту, системи управління навчанням та інструменти

для організації дистанційної освіти, ресурси для оцінювання й самооцінювання.

До першої категорії належать передусім лінгвістичні корпуси: *British National Corpus*, *Corpus of Contemporary American English*, *Google Books Ngram Viewer*, *Sketch Engine*, *OpenSubtitles Corpus*, *News on the Web (NOW Corpus)*, *iWeb Corpus* тощо. Вони надають студентам-філологам можливість аналізувати автентичне функціонування англійської мови; відстежувати частотність уживання лексичних одиниць; досліджувати колокації та граматичні конструкції; працювати з контекстами живого мовлення. Особливу роль відіграють конкордансери (*YouGlish*, *Reverso Context*, *Linguee*), адже вони формують у студентів аналітичне мислення та дослідницький підхід у вивченні мови. Корпусні технології трансформують здобувача освіти з пасивного реципієнта правил у активного дослідника мовних патернів, що відповідає концепції *навчання на основі даних* (data-driven learning, DDL) [9]. До цієї ж категорії належать лексикографічні вебплатформи: *Cambridge Dictionary Online*, *Oxford Learner's Dictionaries*, *Merriam-Webster*, *WordReference* та інші. Вони забезпечують нас не лише дефініціями, а й мультимодальним навчальним контентом, зокрема пропонують аудіовимову, приклади вживання, ілюстрації значень, етимологічну інформацію, граматичні позначки. Сучасні словникові ресурси інтегрують елементи штучного інтелекту та персоналізованого навчання. До прикладу, *Reverso*, *DeepL Dictionary* та *Linguee* застосовують алгоритми машинного навчання для контекстних перекладів і добірки прикладів; *Oxford Learner's Dictionaries* та *Cambridge Dictionary* реалізують інтелектуальний пошук, автоматичне розпізнавання слів та персональні списки слів (word lists), що адаптуються до потреб користувача.

У межах мобільного та комп'ютерно-опосередкованого навчання (*MALL*, *CALL*) виокремлюємо ресурси, орієнтовані на розвиток мовленнєвих умінь у комунікативному середовищі. Доцільним є використання платформ з елементами гейміфікації та адаптивного навчання, зокрема *Duolingo*, *Babbel* та *Memrise*. Ці сервіси реалізують інтервальні повторювання (spaced repetition), принципи мікронавчання (microlearning) та індивідуалізації навчального процесу. Гейміфіковані інтерфейси, система винагород і динамічне оцінювання результатів підтримують мотивацію студентів та можуть ефективно застосовуватися в моделі змішаного навчання (blended

learning) як допоміжний інструмент. Окрему групу становлять платформи, що інтегрують ІІІ для аналізу мовлення. ELSA Speak, Speechling та Mondly використовують технології розпізнавання голосу й оцінювання вимови, забезпечуючи автоматичне корегування фонетичних та інтонаційних помилок. Такі інструменти сприяють формуванню фонетичної компетентності й розвитку інтонаційної чутливості (intonation awareness), що є важливим компонентом ефективної усної комунікації. Їх застосування є особливо доцільним на початкових та середніх етапах навчання, коли студент потребує інтенсивного тренування навичок вимови без страху перед помилками. Значущою є також група комплексних платформ, які поєднують адаптивні вправи з можливістю живої комунікації. Busuu, Rosetta Stone та HelloTalk працюють за принципом *навчання мови на основі завдань* (task-based language learning) (TBLT) [7] та створюють умови для продуктивних видів мовленнєвої діяльності в реальному комунікативному середовищі. Студенти мають змогу взаємодіяти з носіями мови, виконувати комунікативні завдання, навчатися через реальні мовні ситуації та поступово переходити від рецептивних до продуктивних стратегій. Це сприяє розвитку комунікативної компетентності й автономності навчання, що відповідає сучасним тенденціям лінгводидактики. Особливу роль відіграють ресурси для розвитку навичок аудіювання. Платформи TED-Ed, BBC Learning English та Voice of America Learning English пропонують автентичний матеріал різних жанрів і рівнів складності, а також підтримують навчальний супровід у вигляді транскриптів, субтитрів та глосаріїв. До ефективних освітніх ресурсів належать ESLPod, Elllo, CNN Learning English, British Council LearnEnglish (зокрема LearnEnglish Podcasts), а також NPR Podcasts. Вони дозволяють опрацьовувати мовні патерни в поєднанні з контекстом, інтонаційними особливостями та живим мовленням, що формує цілісне аудитивне сприйняття. Окрему підгрупу складають платформи для практики усного мовлення: Tandem, Speaky, Italki, Preply, Cambly, HelloTalk та Lingbe. Вони забезпечують синхронну або асинхронну комунікацію з носіями мови, тьюторами чи іншими студентами, створюючи умови для реальної комунікативної взаємодії. Активне використання цих сервісів сприяє подоланню мовного бар'єру, формуванню впевненості в практичному застосуванні теоретичних знань.

Третю категорію цифрових інструментів становлять платформи для створення навчального контенту, які відіграють ключову роль у

формуванні цифрової, педагогічної та інформаційної компетентностей згідно з моделями DigCompEdu, SAMR [17] і TRACK [11]. Вони забезпечують можливості для переходу від «споживання» матеріалу до його проєктування, що відповідає принципу *проєктування навчального досвіду* (learning experience design, LXD) [17] та концепції *культура творення* (maker culture) у сучасній освіті [6]. Першу групу складають сервіси для створення інтерактивних вправ – Quizlet, Kahoot, Wordwall, LearningApps, Quizizz (Wayground) – які дозволяють генерувати флеш-картки, вікторини, тренувальні завдання й елементи гейміфікованого навчання. Завдяки цим ресурсам здобувачі освіти можуть швидко автоматизувати засвоєння лексичних і граматичних структур, а викладачі – організовувати формативне оцінювання та адаптувати зміст відповідно до рівня групи. У цьому контексті доцільним є використання платформ H5P, Nearpod, Educaplay, ClassTools і Flippity, що забезпечують створення складніших інтерактивних модулів: вправи-перетягування (drag-and-drop), адаптивних тестів, інтерактивного відео, віртуальних турів та навчальних симуляцій. Такі платформи поєднують елементи інтерактивності та педагогічного дизайну, дозволяючи реалізовувати стратегії перевернутого навчання (*flipped classroom*) й конструктивістського навчання через практичну діяльність студента. До цієї категорії належать і засоби для створення мультимедійного та візуального контенту Canva, Prezi, Google Slides, Genially, PowerPoint Online, Renderforest, Powtoon та Visme. Вони сприяють опануванню основ інформаційного дизайну й дозволяють створювати інфографіку, мультимедійні презентації, анімації та інтерактивні лонгріди. Робота з такими сервісами формує розуміння структури навчального матеріалу, принципів когнітивного навантаження, добору шрифтових і кольорних рішень, а також виховує культуру академічної доброчесності та свідомого використання авторських матеріалів (open license, fair use). Таким чином, студенти поступово переходять від пасивного сприйняття інформації до формування власних освітніх продуктів. Окремий сегмент складають інструменти для створення й редагування відеоконтенту Loom, Screencast-O-Matic, Camtasia, OBS Studio, Clipchamp та WeVideo. Вони дозволяють записувати лекції, розробляти екранні інструкції, освітні ролики, влоги, проводити покрокові демонстрації та здійснювати базовий монтаж. Не менш важливим є використання ресурсів для роботи із субтитрами –Subtitle

Edit, Aegisub, Karwing та Amara, – що забезпечують точність передачі змісту, доступність для різних аудиторій та підтримку багатомовності.

Четверту категорію цифрових інструментів становлять LMS-платформи (Learning Management Systems), зокрема Moodle, Google Classroom, Microsoft Teams for Education, Canvas тощо. Ці системи інтегрують основні компоненти навчальної діяльності – розміщення матеріалів, організацію дискусій, подання та перевірку завдань, поточне та підсумкове оцінювання, аналітику прогресу студентів. LMS забезпечують асинхронну взаємодію та створюють структуроване навчальне середовище, яке відповідає принципам педагогічного дизайну та моделям TRACK і SAMR: вони дозволяють не лише цифрово трансформувати традиційні методи навчання, а й переосмислити їх через інтерактивність, персоналізацію та адаптивність. Ефективне використання LMS вимагає від викладача не лише технічних умінь, але й розуміння логіки побудови онлайн-курсу: структурування контенту, розподіл на модулі, проєктування видів взаємодії, баланс між синхронними та асинхронними активностями, вбудоване оцінювання та регулярний зворотний зв'язок. Від якості цих компонентів залежить не лише результативність навчання, а й мотивація студентів та їхня здатність до саморегульованого навчання. У межах цієї ж категорії доцільно виокремити інструменти синхронної комунікації Zoom, Google Meet, Microsoft Teams. Вони забезпечують проведення занять у реальному часі та можуть доповнювати LMS, формуючи змішане або гнучке навчальне середовище. Водночас ефективність синхронного онлайн-навчання залежить від уміння викладача адаптувати традиційні методи до цифрового формату та підтримувати взаємодію віртуально. До продуктивних технік належать використання *техніки окремих кімнат* (breakout rooms) для групової роботи, *опитування* (polling) для швидкого збору думок, *взаємний зворотний зв'язок у чаті* (chat-based peer feedback), *колективне використання віртуальної дошки* (whiteboard collaboration) та інші методи активізації, що відповідають підходам *активного навчання* (active learning) та концепції *інтерактивного викладання* (interactive lecturing) [13].

П'ята категорія охоплює ресурси для оцінювання та самооцінювання, що відображають перехід до компетентісно орієнтованої та доказової педагогіки (evidence-based assessment). Її ядро становлять онлайн-платформи для зовнішнього тестування,

серед яких British Council LearnEnglish, Cambridge English Assessment, IELTS Online Tests. До цього сегмента належать також офіційні екзаменаційні сервіси ETS TOEFL Practice, Duolingo English Test Practice, Pearson PTE Academic Preparation. Вони пропонують адаптивні тести, модульні завдання, системи автоматичного оцінювання та детальну аналітику результатів, що дозволяє виявляти прогалини в знаннях та порівнювати рівень володіння мовою з вимогами CEFR [4]. Другий підтип становлять інструменти *формувального оцінювання* (assessment for learning). До таких ресурсів належать Google Forms з автоперевіркою, Socrative, Plickers, Kahoot Assess, Edpuzzle, Classkick та Formative. Вони забезпечують швидкий, диференційований зворотний зв'язок, допомагають викладачеві відстежувати рівень розуміння матеріалу в реальному часі та коригувати навчальну траєкторію студентів на ранніх етапах освоєння матеріалу. Окрему підгрупу формують інструменти для самооцінювання та автономного моніторингу прогресу: English Profile, EF SET, TrackTest English Assessment, а також мобільні додатки Elsa AI Score Tracking та Busuu Progress Analytics. Ці сервіси сприяють розвитку рефлексії та автономного навчання, дозволяючи студентам самостійно вимірювати рівень володіння мовою, зіставляти результати з міжнародними стандартами (CEFR) і формувати власні стратегії навчального розвитку. Завдяки автоматизованій перевірці, детальній статистиці й інструментам адаптивного добору завдань вищезазначені платформи забезпечують прозорість оцінювання, сприяють розвитку самоконтролю, відповідальності та навчальної автономії, що корелює з сучасними вимогами цифрової та педагогічної компетентності студента XXI століття. Окремо слід виділити цифрові портфоліо, такі як Mahara, Seesaw, Google Sites. Вони слугують інструментом рефлексії і демонстрації навчальних досягнень, розвивають навички самооцінювання та планування власного професійного розвитку. Створення портфоліо допомагає студентам усвідомити власний прогрес, систематизувати набуті знання та навички, а також презентувати свої досягнення потенційним роботодавцям.

Водночас, застосування інтернет-ресурсів у навчанні супроводжується серйозними викликами, які вимагають системного підходу. По-перше, технічні обмеження, зокрема нестабільне інтернет-з'єднання, недостатня якість широкосмугового доступу та часто застаріле обладнання, створюють значні бар'єри для рівного

доступу до онлайн-навчання. Такі проблеми є невід’ємним елементом цифрового розриву (digital divide) особливо в контексті дистанційного навчання. Дослідження вищих навчальних закладів засвідчують, що відсутність надійного широкосмугового інтернету суттєво обмежує залучення студентів до онлайн-курсів [7]. По-друге, постійно змінна природа цифрових ресурсів означає, що матеріали курсів потрібно регулярно оновлювати, враховуючи культурний контекст студентів, їхній рівень підготовки та технологічні умови. Без цього освітній контент ризикує стати неактуальним або технічно недоступним для частини аудиторії. Крім того, питання достовірності інформації та цифрової безпеки набувають особливої ваги. Не всі онлайн-ресурси відповідають академічним стандартам, а частина з них може порушувати авторські права або працювати без належного захисту персональних даних. Це ставить під сумнів етичні аспекти використання технологій в освіті, особливо коли мова йде про студентів, які активно взаємодіють з освітніми платформами.

Не менш важливою є проблема цифрової нерівності, або «розриву» (digital divide), яка стосується не лише доступу до пристроїв та інтернету, але й різниці в цифрових навичках, соціально-економічному статусі сімей і підтримці з боку навчальних закладів. Систематичні огляди засвідчують, що дистанційне навчання під час пандемії поглибило освітню нерівність, особливо серед маргіналізованих груп учнів [10]. У доповіді на основі аналізу літератури автори зазначають, що технічні, соціальні та освітні бар’єри взаємодіють і підсилюють один одного. Дослідження також демонструють, що надмірна залежність від технологій без належних педагогічних стратегій може обмежувати міжособистісну взаємодію, розвиток критичного мислення і соціальних компетенцій. У цьому сенсі важливо стратегічно поєднувати онлайн- і офлайн-компоненти в освітньому процесі, щоб зберігати баланс між цифровими та соціальними формами навчання. У сукупності ці виклики підкреслюють необхідність комплексної політики: інвестицій в інфраструктуру, підвищення цифрової грамотності, етичного й безпечного використання даних та підтримки соціально вразливих студентів.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Інтернет-ресурси є потужним інструментом формування цифрової компетентності майбутніх філологів і викладачів іноземних мов, оскільки забезпечують глибоке занурення студентів у сучасні форми мовної взаємодії, аналітичної діяльності та педагогічної комунікації.

Зокрема, спостерігається підвищення мотивації, індивідуалізація навчання, розширення доступу до автентичних матеріалів, розвиток самостійності, критичного мислення та професійної комунікативної компетентності. Водночас необхідно враховувати технічні обмеження, потребу адаптації матеріалів, достовірність і безпеку контенту, а також цифрову нерівність серед студентів. Подолання цих викликів значною мірою залежить від компетентності викладача-фасилітатора, підтримки з боку закладу освіти та наявності належної інфраструктури. Перспективи подальших досліджень передбачають емпіричне оцінювання впливу різних типів інтернет-ресурсів (корпуси текстів, платформи для інтерактивних вправ, сервіси для аудіювання та говоріння, LMS) на навчальні результати; порівняння ефективності цифрових інструментів за умов рівного доступу до технологій; вивчення взаємозв'язку між цифровою компетентністю викладача та академічною успішністю студентів у цифровому середовищі; а також розробку адаптивних моделей навчання для студентів із різними стилями навчання та рівнем цифрової підготовки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Биков В.Ю., Жалдак М.І., Морзе Н.В., Овчарук О.В., Спірін О.М. Цифрова компетентність сучасного вчителя нової української школи: монографія. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2021. 212 с.
2. Сороко Н.В., Пінчук О.П., Литвинова С.Г., Лещенко М.П. Цифрові компетентності педагогів: зміст та шляхи формування. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2020. Том 75. № 1. С. 203-220. DOI: <https://orcid.org/10.33407/itlt.v75i1.3596>
3. Bonwell C.C., Eison J.A. Active Learning: Creating Excitement in the Classroom. *ASHE-ERIC Higher Education Report No. 1*. Washington, DC: The George Washington University, 1991. 121 p.
4. Brinton D.M., Snow M.A., Wesche M. Content-Based Second Language Instruction. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1989. 241 p.
5. Carretero S., Vuorikari R., Punie Y. DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use. EUR 28558 EN. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017. 48 p. URL: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC106281> (accessed 13.09.2025). DOI: <https://orcid.org/10.2760/38842>
6. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 260 p.

7. Cullinan J., Flannery D., Harold J. et al. The disconnected: COVID-19 and disparities in access to quality broadband for higher education students. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2021. Vol. 18. Article 26. URL: <https://educationaltechnologyjournal.springeropen.com/articles/10.1186/s41239-021-00262-1> (accessed: 13.08.2025). DOI: <https://orcid.org/10.1186/s41239-021-00262-1>
8. Davies P. What is evidence-based education? *British Journal of Educational Studies*. 1999. Vol. 47. No. 2. P. 108121. DOI: <https://orcid.org/10.1111/1467-8527.00106>
9. Dougherty D. The Maker Movement. *Innovations: Technology, Governance, Globalization*. 2012. Vol. 7. No. 3. P. 11-14. DOI: https://orcid.org/10.1162/INOV_a_00135
10. Ellis R. Task-based Language Learning and Teaching. Oxford: Oxford University Press, 2003. 387 p.
11. Gilster P. Digital Literacy. New York: Wiley Computer Publishing, 1997. 276 p.
12. Johns T. Data-driven learning: The perpetual challenge. *Language and Computers*. 1991. Vol. 4. No. 1. P. 105-117.
13. Miras S., Ruiz-Bañuls M., Gómez-Trigueros I.M., Mateo-Guillen C. Implications of the digital divide: A systematic review of its impact in the educational field. *Journal of Technology and Science Education*. 2023. Vol. 13. No. 3. P. 936-950. URL: <https://www.jotse.org/index.php/jotse/article/view/2249/777> (accessed: 13.09.2025). DOI: <https://orcid.org/10.3926/jotse.2249>
14. Mishra P., Koehler M.J. Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*. 2006. Vol. 108. No. 6. P. 1017-1054. DOI: <https://orcid.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
15. Prensky M. Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*. 2001. Vol. 9. No. 5. P. 1-6. DOI: <https://orcid.org/10.1108/10748120110424816>
16. Prince M. Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*. 2004. Vol. 93. No. 3. P. 223-231. DOI: <https://orcid.org/10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x>
17. Puentedura R.R. SAMR: A Brief Introduction. 2014. URL: <http://hippasu.s.com/rpweblog/archives/2014/01/15/SAMRABriefIntroduction.pdf> (accessed: 13.09.2025).
18. Redecker C. European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu / Y. Punie (Ed.). *EUR 28775 EN*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017. 95 p. URL: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC107466> (accessed: 13.09.2025). DOI: <https://orcid.org/10.2760/159770>
19. Seiz Ortiz R., Carrió Pastor M.L. Classification of Technology-based Language Learning Resources according to Pedagogical and Functional Criteria. *Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*. 2025. Vol. 23. No. 1. URL: <https://matrix.aesla.org.es/index.php/RAEL/article/view/676> (accessed: 13.11.2025). DOI: <https://orcid.org/10.58859/rael.v23i1.676>

20. Schmidt M., Tschida C. Learning experience design: Leveraging design thinking for creating educational ecosystems. *Educational Technology*. 2020. Vol. 60. No. 6. P. 3-14.
21. Warschauer M., Healey D. Computers and language learning: an overview. *Language Teaching*. 1998. Vol. 31. No. 2. P. 57-71. DOI: <https://orcid.org/10.1017/S0261444800012970>
22. Warschauer M., Nunan D. Technology and language learning: Challenges and opportunities. *Applied Linguistics*. 2004. Vol. 25. No. 4. P. 520-545.

Стаття надійшла до редакції 12.09.2025.

Статтю рекомендовано до друку 14.11.2025.

Стаття опублікована 30.12.2025.

Як цитувати: Павленко О., Гречуха Л. Формування цифрової компетентності майбутніх філологів засобами інтернет-ресурсів: теоретико-методологічний та практико-орієнтований виміри. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. 2025. Вип. 47. С. 89-106. <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2025-47-06>

Конфлікт інтересів

Автори заявляють, що конфлікту інтересів щодо публікації цього рукопису немає. Крім того, автори повністю дотримувались етичних норм, включаючи плагіат, фальсифікацію даних та подвійну публікацію.

Внесок авторів: всі автори зробили рівний внесок у цю роботу.

В роботі не використано ресурс штучного інтелекту.

FORMATION OF DIGITAL COMPETENCE OF FUTURE PHILOLOGISTS THROUGH INTERNET RESOURCES: THEORETICAL-METHODOLOGICAL AND PRACTICE-ORIENTED PERSPECTIVES

Olena Pavlenko

Doctor of Philology, Professor,
Department of English Philology and Applied Studies,
Mariupol State University
(03037, Kyiv, 6/4 Preobrazhenska Str.);
e-mail: h.pavlenko@mu.edu.ua;
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5663-1560>

Lesia Hrechukha

PhD in Philology, Associate Professor,
Department of Applied Linguistics and Translation,
Cherkasy State Technological University
(18006, Cherkasy, 460 Shevchenko Blvd.);

The relevance of this study is driven by the rapid digitalization of society, which fundamentally reshapes the educational landscape and alters the professional competencies required of philologists and foreign language educators. Digitalization is viewed not merely as an auxiliary tool but as a critical prerequisite for effective professional activity in technology-rich environments. This necessitates the development of an integrated set of digital, communicative, linguistic, and research skills in future specialists, aligning with the contemporary labor market demands and frameworks such as DigComp and DigCompEdu. The study aims to identify the theoretical and methodological foundations for fostering digital competence in future philologists and to propose practice-oriented recommendations for the systematic integration of Internet resources into English language instruction. Methodologically, the research employs a comprehensive analysis of scientific, pedagogical, and linguodidactic literature, as well as systematization, classification, and modeling techniques. The conceptual scope of “digital competence of a philologist” is clarified. A functional classification of Internet resources for foreign language teaching was conducted, resulting in the identification of five categories: resources for working with authentic language materials, platforms for developing language skills, tools for creating digital learning content, LMS platforms and synchronous communication tools, and resources for assessment and self-assessment. The study highlights that Internet resources are a potent instrument for enhancing student motivation, personalizing learning, providing access to authentic materials, and fostering the comprehensive development of digital, linguistic, and communicative competencies. However, effective integration requires addressing challenges such as technical limitations, digital inequality, and critical evaluation of content and digital security concerns. Future research directions include empirical studies to assess the impact of different types of resources on learning outcomes and the design of adaptive learning models tailored to diverse learner profiles.

Keywords: *digital competence, digitalization, Internet resources, synchronous and asynchronous learning.*

REFERENCES

1. Bykov, V.Yu., Zhaldak, M.I., Morze, N.V., Ovcharuk, O.V., Spirin, O.M. (2021). *Digital competence of the modern teacher of the new Ukrainian school*. Kyiv: M.P. Drahomanov NPU [in Ukrainian].
2. Soroko, N.V., Pinchuk, O.P., Lytvynova, S.H., Leshchenko, M.P. (2020). Digital competencies of teachers: content and ways of formation. *Information technologies and teaching tools*. 75 (1), pp. 203-220 [in Ukrainian]. DOI: <https://orcid.org/10.33407/itlt.v75i1.3596>
3. Bonwell, C.C., Eison, J.A. (1991). *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 1. Washington, DC: The George Washington University.

4. Brinton, D.M., Snow, M.A., Wesche, M. (1989). *Content-Based Second Language Instruction*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
5. Carretero, S., Vuorikari, R., Punie, Y. (2017). DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use. *EUR 28558 EN*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Available at: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC106281> [Accessed 13 Sept. 2025]. DOI: <https://orcid.org/10.2760/38842>
6. Carretero, S., Vuorikari, R., Punie, Y. (2017). DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use. *EUR 28558 EN*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Available at: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC106281> [Accessed 13 Sept. 2025]. DOI: <https://orcid.org/10.2760/38842>
7. Council of the European Union. (2018). Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (2018/C 189/01). *Official Journal of the European Union*.
8. Cullinan, J., Flannery, D., Harold, J. et al. (2021). The disconnected: COVID-19 and disparities in access to quality broadband for higher education students. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 18, Article 26. Available at: <https://educationaltechnologyjournal.springeropen.com/articles/10.1186/s41239-021-00262-1> [Accessed 13 Sept. 2025]. DOI: <https://orcid.org/10.1186/s41239-021-00262-1>
9. Dougherty, D. (2012). The Maker Movement. *Innovations: Technology, Governance, Globalization*. 7 (3), pp. 11-14. DOI: https://orcid.org/10.1162/INOV_a_00135
10. Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
11. Gilster, P. (1997). *Digital Literacy*. New York: Wiley Computer Publishing.
12. Johns, T. (1991). Data-driven learning: The perpetual challenge. *Language and Computers*. 4 (1), pp. 105-117.
13. Miras, S., Ruiz-Bañuls, M., Gómez-Trigueros, I.M., Mateo-Guillen, C. (2023). Implications of the digital divide: a systematic review of its impact in the educational field. *Journal of Technology and Science Education*. 13 (3), pp. 936-950. Available at: <https://www.jotse.org/index.php/jotse/article/view/2249/777> [Accessed 13 Sept. 2025]. DOI: <https://orcid.org/10.3926/jotse.2249>
14. Mishra, P., Koehler, M.J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*. 108 (6), pp. 1017-1054. DOI: <https://orcid.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>

15. Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*. 9 (5), pp. 1-6. DOI: <https://orcid.org/10.1108/10748120110424816>
16. Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*. 93 (3), pp. 223-231. DOI: <https://orcid.org/10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x>
17. Puentedura, R.R. (2014). *SAMR: A Brief Introduction*. Available at: <http://hippasus.com/rrpweblog/archives/2014/01/15/SAMRABriefIntroduction.pdf> [Accessed 13 Sept. 2025].
18. Redecker, C. (2017). European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. Punie, Y. (Ed.). *EUR 28775 EN*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Available at: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC107466> [Accessed 13 Sept. 2025]. DOI: <https://orcid.org/10.2760/159770>
19. Seiz Ortiz, R., Carrió Pastor, M.L. (2025). Classification of Technology-based Language Learning Resources according to Pedagogical and Functional Criteria. *Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*. 23 (1). Available at: <https://matrix.aesla.org.es/index.php/RAEL/article/view/676> [Accessed 13 Sept. 2025]. DOI: <https://orcid.org/10.58859/rael.v23i1.676>
20. Schmidt, M., Tschida, C. (2020). Learning experience design: Leveraging design thinking for creating educational ecosystems. *Educational Technology*. 60 (6), pp. 3-14.
21. Warschauer, M., Healey, D. (1998). Computers and language learning: an overview. *Language Teaching*, 31 (2), pp. 57-71. DOI: <https://orcid.org/10.1017/S0261444800012970>
22. Warschauer, M., Nunan, D. (2004). Technology and language learning: Challenges and opportunities. *Applied Linguistics*. 25 (4), pp. 520-545.

The article was received by the editors 12.09.2025.

The article was recommended for printing 14.11.2025.

The article published 30.12.2025.

In cites: Pavlenko O., Hrechukha L. (2025). Formation of digital competence of future philologists through internet resources: theoretical-methodological and practice-oriented perspectives. *Teaching languages at higher educational establishments at the present stage. Intersubject relations*. 47, pp. 89-106. <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2025-47-06> [in Ukrainian]

Conflict of Interest

The authors declare no conflict of interest regarding the publication of this manuscript. Furthermore, the authors have fully adhered to ethical norms, including avoiding plagiarism, data falsification, and duplicate publication.

Authors Contribution: all authors have contributed equally to this work

The work does not use artificial intelligence resources.

ПЕРЕВЕРНУТЕ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ

Анна Погоріла

канд. пед. наук, доцент кафедри практики англійської мови та методики її навчання Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
(82100, Дрогобич, вул. Івана Франка, 24);
e-mail: pohorilaanna@gmail.com;
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4342-8942>

Галина Пристай

канд. філол. наук, доцент кафедри практики англійської мови та методики її навчання Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
(82100, Дрогобич, вул. Івана Франка, 24);
e-mail: hprystai@gmail.com;
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0356-6635>

Оксана Савченко

канд. філол. наук, доцент кафедри практики англійської мови та методики її навчання Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
(82100, Дрогобич, вул. Івана Франка, 24);
e-mail: okspost12@gmail.com;
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1654-4646>

У статті досліджено перевернуте навчання як ефективний та інноваційний засіб активізації пізнавальної діяльності студентів-філологів у процесі вивчення іноземних мов у закладах вищої освіти. Акцентовано увагу на тому, що сучасна методика викладання мов орієнтована на формування автономії здобувачів освіти, розвиток критичного мислення, аналітичних та комунікативних компетентностей, а також на потребу в підвищенні рівня самостійності та відповідальності студентів за власний навчальний прогрес. Перевернуте навчання (flipped learning) передбачає інверсію традиційної структури освітнього процесу: репродуктивний етап засвоєння теоретичного матеріалу здійснюється поза межами аудиторії за допомогою відеолекцій, інтерактивних завдань та електронних ресурсів, тоді як аудиторний час використовується для

виконання практичних завдань, аналітичних і творчих вправ, групової роботи, дискусій та проєктної діяльності. У статті проаналізовано теоретичні засади концепції перевернутого навчання, її методологічні засоби та зв'язок із конструктивістським, діяльнісним і компетентнісним підходами в сучасній педагогіці та методиці. Окремо висвітлено методику впровадження перевернутого навчання в освітній процес студентів-філологів, наведено опис основних етапів організації занять, види цифрових інструментів і платформ, що забезпечують ефективну взаємодію студентів із навчальним контентом у дистанційному та очному форматі. Результати педагогічного спостереження та анкетування студентів засвідчують, що застосування моделі перевернутого навчання підвищує освітню мотивацію, сприяє розвитку самостійності та рефлексивності студентів, формує відповідальне ставлення до власного освітнього процесу, а також стимулює активне використання мовних знань у практичній діяльності. Проведене дослідження засвідчує, що перевернуте навчання є не тільки інноваційною технологією, а й ефективною педагогічною стратегією, яка сприяє формуванню активної, відповідальної та творчої особистості майбутнього фахівця-філолога й підвищенню якості мовної освіти в ЗВО.

Ключові слова: автономія навчання, викладання іноземних мов, інноваційні технології, компетентнісний підхід, перевернуте навчання, пізнавальна діяльність, студенти-філологи.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Сучасна парадигма вищої освіти орієнтована на активізацію пізнавальної діяльності студентів, розвиток їхньої автономії та критичного мислення. Одним із ефективних шляхів реалізації цих завдань є впровадження інноваційних освітніх технологій, серед яких особливе місце посідає перевернуте навчання (*flipped learning*).

Модель перевернутого навчання передбачає перенесення репродуктивного етапу засвоєння матеріалу за межі аудиторії (самостійне ознайомлення студентів із теоретичним контентом) та використання аудиторного часу для інтерактивної, аналітичної й творчої діяльності. **Актуальність дослідження** зумовлена потребою пошуку ефективних методів підвищення навчальної активності студентів-філологів та формування в них відповідальності за власне навчання.

Мета статті – з'ясувати роль перевернутого навчання як засобу активізації пізнавальної діяльності студентів-філологів у процесі вивчення іноземних мов.

Завдання дослідження полягають у визначенні теоретичних засад перевернутого навчання, аналізі його впровадження в мовну освіту та окресленні переваг і викликів застосування цієї моделі в закладах вищої освіти.

Аналіз актуальних досліджень. Термін *flipped classroom* (перевернуте навчання) був запропонований Дж. Бергманом і Е. Семсом [9], які розробили модель, що поєднує онлайн-навчання та активну аудиторну взаємодію. Теоретичною основою перевернутого навчання є конструктивізм, який розглядає знання як результат активної пізнавальної діяльності суб'єкта.

У контексті викладання іноземних мов розроблена модель відповідає принципам комунікативного та компетентнісного підходів, оскільки сприяє формуванню мовленнєвих, соціокультурних і стратегічних компетентностей студентів.

Згідно з дослідженнями [10; 11], перевернуте навчання підвищує рівень залученості студентів, дозволяє ефективніше використовувати аудиторний час для мовної практики, дискусій, рольових ігор.

Перевернуте навчання є інноваційною педагогічною моделлю, яка передбачає зміну традиційного розподілу навчальної діяльності між аудиторним та позааудиторним часом. У зарубіжній науковій практиці цю модель розглядають як студентцентоване навчання, під час якого основний теоретичний матеріал студенти опановують самостійно поза класом, а аудиторний час використовують для інтерактивних практичних завдань, обговорень та групових проєктів [10; 15; 17].

Зарубіжні дослідники підкреслюють, що перевернуте навчання дозволяє викладачу приділяти більше уваги індивідуальній підтримці студентів та розвитку глибокого розуміння матеріалу. G. Hwang, C. Lai [12] зазначають, що перенесення лекційного контенту на позааудиторний етап збільшує ефективність взаємодії студент – викладач. Н. Hung [13] додає, що використання відеоматеріалів та попередніх завдань дозволяє студентам більш ґрунтовно підготуватися до практичних занять. T. Francl [11] та S. LaFee [14] відзначають, що вивільнений від лекційного матеріалу час можна ефективно спрямувати на індивідуальні консультації, лабораторні роботи та проєктну діяльність.

Вітчизняні науковці також підкреслюють активну роль перевернутого навчання в модернізації освітнього процесу.

А. Кушнірук [3] зазначає, що традиційна лекція перетворюється на дискусію та практичні завдання. С. Слободяк [7] розглядає груповий навчальний простір як інтерактивне середовище, де викладач виступає наставником і координатором. Л. Петрик [5] наголошує на значенні персоніфікованого освітнього простору та значущості медіазасобів для активізації навчання. С. Шумигай [8], О. Ісаєва [2] стверджують, що основне опанування нового матеріалу відбувається вдома, а аудиторний час призначений для практичних завдань, лабораторних робіт та індивідуальних консультацій. А. Погоріла та Г. Костецька [6] розглядають перевернуте навчання як інноваційну педагогічну модель, що передбачає перенесення теоретичного матеріалу в самостійну роботу студентів та використання аудиторного часу для формування вмінь вищого порядку. Дослідниці зазначають, що перевернуте навчання суттєво підвищує залученість і автономність студентів, активізує їхню пізнавальну діяльність і сприяє якісному опануванню лінгвістичних та професійних компетентностей. А. Губіна, А. Мартинюк та Г. Герасимчук [1] додають, що інвертована технологія дозволяє поєднувати в аудиторії лекції у відеоформаті та практичні завдання, що особливо ефективно у викладанні іноземних мов у технічних ЗВО.

Отже, перевернуте навчання розглядають як дієвий засіб активізації пізнавальної діяльності студентів, що поєднує самостійну роботу з інтерактивною аудиторною взаємодією та сприяє розвитку критичного мислення, автономності та дослідницьких компетенцій студентів [1; 3; 17].

Виклад основного матеріалу. Модель перевернутого навчання забезпечує активне засвоєння теоретичного матеріалу, що дає змогу студентам працювати у власному темпі та повертатися до складних питань за потреби [2; 13]. Аудиторний час використовують для інтерактивних вправ, дискусій та групових проєктів, що стимулює розвиток комунікативних та аналітичних компетенцій [3; 7].

Перевернуте навчання також дозволяє викладачу індивідуалізувати навчальний процес, контролювати виконання завдань і надавати консультації студентам із різним рівнем підготовки [1; 5]. Крім того, така модель підвищує внутрішню мотивацію студентів, оскільки вони беруть на себе

відповідальність за опанування матеріалу та активно залучаються до аудиторної діяльності [4; 8].

Поєднання самостійної та аудиторної роботи формує у студентів-філологів критичне мислення, аналітичні та синтетичні здібності, а також навички управління власним навчальним процесом завдяки активному опрацюванню матеріалу, обговоренню та аналізу інформації в аудиторії, а також виконанню практичних завдань, що вимагають інтеграції знань [1; 2].

Для ефективного використання моделі перевернутого навчання необхідно забезпечити доступність та якість навчальних матеріалів поза аудиторією, зокрема відеолекцій, інтерактивних презентацій і тестів [13]. Структурована аудиторна діяльність із дискусіями, практичними завданнями та лабораторними роботами активізує пізнавальну діяльність та сприяє розвитку професійних компетенцій [3; 7].

Індивідуальний підхід викладача як наставника та координатора забезпечує контроль за виконанням завдань і підтримку студентів під час складних етапів навчання [1; 5]. Використання сучасних ІКТ та медіаресурсів дозволяє організувати дистанційне або змішане навчання, що підвищує інтерактивність та персоналізацію освітнього процесу [1; 2].

Дотримання цих педагогічних умов створює оптимальне середовище для реалізації перевернутого навчання, активізує пізнавальну діяльність студентів-філологів і сприяє формуванню в них дослідницьких та професійних компетенцій.

Упровадження моделі перевернутого навчання в мовну підготовку студентів-філологів передбачає кілька етапів:

1) Підготовчий етап: добір відеолекцій, інтерактивних вправ, електронних ресурсів (наприклад, Edpuzzle, Quizlet, Padlet).

2) Позааудиторний етап: самостійне ознайомлення студентів із теоретичним матеріалом; виконання онлайн-тестів чи мікрозавдань для самоконтролю.

3) Аудиторний етап: застосування здобутих знань через комунікативні завдання, дебати, проектну роботу.

4) Рефлексивний етап: самооцінювання результатів, обговорення труднощів, планування подальших кроків.

Досвід упровадження цієї моделі показує, що вона забезпечує підвищення рівня мотивації, розвиток навичок самостійної роботи, а також покращення мовленнєвої продуктивності студентів.

Використання моделі перевернутого навчання в підготовці студентів-філологів має низку вагомих переваг, що сприяють підвищенню ефективності освітнього процесу та активізації пізнавальної діяльності.

По-перше, перевернуте навчання створює умови для активного засвоєння теоретичного матеріалу. Студенти опрацьовують лекційний контент самостійно, що дозволяє їм працювати у власному темпі та повертатися до складних питань за потреби. Такий підхід сприяє глибшому розумінню лінгвістичних явищ, структур мови та особливостей текстового аналізу [2; 13].

По-друге, аудиторний час спрямовується на інтерактивні справи, дискусії та групові проекти, що стимулює розвиток комунікативних та аналітичних компетенцій студентів. Це особливо важливо для філологічної освіти, де значна увага приділяється практичному вживанню мови та міжкультурній комунікації [3; 7].

По-третє, перевернуте навчання дозволяє викладачу індивідуалізувати навчальний процес, надаючи персональні консультації, допомагаючи студентам із різними рівнями підготовки та створюючи сприятливе середовище для розвитку дослідницьких умінь [5; 1].

Крім того, ця модель допомагає підвищенню внутрішньої мотивації студентів, адже вони стають більш відповідальними за власне навчання, отримують можливість самостійно обирати темп і послідовність опрацювання матеріалу, а також відчують більшу залученість до групової активності. Дослідження Г. Пристай [16] демонструє, що використання методу проектів значно підвищує рівень англійської граматичної компетентності. Це узгоджується з підходами перевернутого навчання, оскільки проектна діяльність забезпечує практичне застосування теоретичного матеріалу, який студенти можуть опрацьовувати самостійно до заняття, що є ключовим принципом моделі *flipped classroom*.

Аналіз результатів онлайн-анкетування, проведеного кафедрою практики англійської мови і методики її навчання ДДПУ імені І. Франка серед 120 студентів II–IV курсів факультету української та іноземної філології, свідчить, що понад 80% опитаних вважають перевернуте навчання більш цікавим і корисним, ніж традиційні форми занять. Респонденти

відзначають можливість краще підготуватися до практичних занять і глибше засвоїти матеріал завдяки попередньому перегляду відеолекцій та виконанню онлайн-завдань.

Викладачі, у свою чергу, спостерігають зростання навчальної самостійності студентів, підвищення рівня міжособистісної взаємодії в групі та активізацію дискусій. Разом із тим, певні труднощі викликають технічна підготовка матеріалів і нерівномірна мотивація студентів.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Перевернуте навчання довело свою ефективність як засіб активізації пізнавальної діяльності студентів-філологів. Його використання сприяє підвищенню рівня самостійності, формуванню навчальної відповідальності, розвитку критичного мислення та комунікативних навичок.

Подальші дослідження можуть бути спрямовані на розроблення методичних рекомендацій щодо використання перевернутого навчання у змішаному форматі, а також на порівняльний аналіз ефективності цієї моделі в різних мовних дисциплінах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Губіна А., Мартинюк А., Герасимчук Г. Технологія перевернутого навчання у практиці вивчення іноземної мови у технічному ЗВО. *Інноватика у вихованні*. 2023. № 17. С. 202-210.
2. Ісаєва О.В. Перевернуте навчання під час вивчення іноземної мови. *Science and Technology: Problems, Prospects and Innovations: 1st International Scientific and Practical Conference*. Osaka, Japan, October 19-21, 2022. Osaka: CPN Publishing Group, 2022. С. 348.
3. Кушнірук А.С. Застосування технології «перевернутого навчання» в підготовці майбутніх учителів математики. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. праць*. Запоріжжя: КПУ, 2019. № 64, Т. 1. С. 139-143.
4. Мартинюк М.І. «Перевернуте навчання» на уроках хімії, як форма активного навчання. *Вісник Прикарпатського університету. Серія: Хімія*. 2019. № 23. С. 135-138.
5. Петрик Л.В. Медіа засоби як складові «перевернутого навчання» іноземної мови у педагогічному ЗВО. *Викладання іноземних мов в Україні та за її межами: кращі практики та виклики: зб. Міжн. наукової конф., м. Івано-Франківськ, 21-22 березня 2019 р.* Івано-Франківськ: НАІР, 2019. С. 226-229.

6. Погоріла А.І., Костецька Г.В. Адаптація моделі перевернутого класу для уроків іноземної мови. *Молодий вчений*. № 7 (131), 2024. С. 116-119. URL: <https://molodyivchenyi.ua/index.php/journal/article/view/6263> (дата звернення 25.08.2025). DOI: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2024-7-131-13>
7. Слободяк С. Використання методології перевернутого навчання в умовах дистанційної освіти. *Актуальні проблеми навчання іноземних мов в умовах дистанційної освіти: зб. наук. праць*. Ізмаїл, 2021. С. 71-74.
8. Шумигай С.М. Підготовка майбутніх учителів математики до використання технології «перевернутого навчання» на уроках математики здоров'язберігаючого змісту. *Особистісно орієнтоване навчання математики: сьогодні і перспективи: матер. V Всеукр. наук.-практ. конф.*, м. Полтава, 19-20 листопада 2019 р. Полтава: Астроя, 2019. С. 68-69.
9. Bergmann J., Sams A. Flip Your Classroom: Talk to Every Student in Every Class Every Day. *International Society for Technology in Education*, 2012. URL: <https://peer.asee.org/22585> (accessed 25.08.2025). DOI: <https://doi.org/10.18260/1-2--22585>
10. Bishop J.L., Verleger M.A. The flipped classroom: A survey of the research. *ASEE National Conference: Proceedings*. Atlanta, GA June 2013. No 30(9). URL: <https://www.asee.org/public/conferences/20/papers/6210/view> (accessed 25.08.2025).
11. Francl T.J. Is flipped learning appropriate. *Journal of Research in Innovative Teaching*. 2014. No 71. P. 119-128.
12. Hwang G.J., Lai C.L., Wang S.Y. Seamless flipped learning: a mobile technology-enhanced flipped classroom with effective learning strategies. *Journal of Computers in Education*. 2015. No 2(4). P. 449-473. DOI: <https://doi.org/10.1007/s40692-015-0043-0>
13. Hung H.T. Flipping the classroom for English language learners to foster active learning. *Computer Assisted Language Learning*. 2015. No 28(1). P. 81-96. DOI: <https://doi.org/10.1080/09588221.2014.967701>
14. LaFee S. Flipped learning. *The Education Digest*. 2013. November Issue. P. 13-18.
15. Lage M.J., Platt G.J., Treglia M. Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. *The Journal of Economic Education*. 2000. No 31(1). P. 30-43. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220480009596759>
16. Prystai H.V. Development of English grammatical competence through the use of the project method. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series "Pedagogy and Psychology"*. 8(2), 2022. P. 9-17. DOI: [10.52534/msu-pp.8\(2\).2022.9-17](https://doi.org/10.52534/msu-pp.8(2).2022.9-17)
17. Song Y., Kapur M. How to flip the classroom – “productive failure or traditional flipped classroom” pedagogical design? *Educational*

Technology & Society. 2017. No 20(1). P. 292-305. URL: https://www.j-ets.net/ETS/journals/20_1/24.pdf (accessed 25.08.2025).

Стаття надійшла до редакції 15.09.2025.

Статтю рекомендовано до друку 19.11.2025.

Стаття опублікована 30.12.2025.

Як цитувати: Погоріла А., Пристай Г., Савченко О. Перевернуте навчання як засіб активізації пізнавальної діяльності студентів-філологів. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. 2025. Вип. 47. С. 107-117. <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2025-47-07>

Конфлікт інтересів

Автори заявляють, що конфлікту інтересів щодо публікації цього рукопису немає. Крім того, автори повністю дотримувались етичних норм, включаючи плагіат, фальсифікацію даних та подвійну публікацію.

Внесок авторів: всі автори зробили рівний внесок у цю роботу.

В роботі не використано ресурс штучного інтелекту.

FLIPPED LEARNING AS A MEANS OF ENHANCING THE COGNITIVE ACTIVITY OF PHILOLOGY STUDENTS

Anna Pohorila

Associate Professor, PhD in Pedagogy, Associate Professor,
the Department of Practical English and Methods of Its Teaching,
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
(82100, Drohobych, 24 Ivana Franka Str.);
e-mail: pohorilaanna@gmail.com;
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4342-8942>

Halyna Prystai

Associate Professor, PhD in Philology, Associate Professor,
the Department of Practical English and Methods of Its Teaching,
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
(82100, Drohobych, 24 Ivana Franka Str.);
e-mail: hprystai@gmail.com;
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0356-6635>

Oksana Savchenko

Associate Professor, PhD in Philology, Associate Professor, the Department of
English Language Practice and Methods of Its Teaching,
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

(82100, Drohobych, 24 Ivana Franka Str.);
e-mail: okspost12@gmail.com;
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1654-4646>

The article investigates flipped learning as an innovative and highly effective pedagogical approach that serves as a tool for enhancing the cognitive activity of philology students in the process of studying foreign languages at higher educational institutions. The study emphasizes that contemporary language teaching methodologies are oriented toward developing learners' autonomy, critical thinking, analytical and communicative competences, as well as fostering self-directed learning and responsibility for academic progress. Flipped learning (*flipped classroom*) implies an inversion of the traditional structure of the educational process: the acquisition of theoretical knowledge takes place outside the classroom through video lectures, interactive tasks, and online educational resources, while classroom time is devoted to practical exercises, analytical and creative activities, group work, discussions, and project-based learning. The article analyzes the theoretical foundations of the flipped learning approach, its methodological principles, and its connections with construction, activity-based, and competence-oriented pedagogical frameworks. The methodology of implementing flipped learning in the curriculum for philology students is outlined, including the description of main instructional stages, types of digital tools and platforms used, and strategies for ensuring effective interaction with learning content both online and in face-to-face settings. Empirical observations and student survey results demonstrate that the application of flipped learning significantly increases students' motivation, supports the development of autonomy and reflective thinking, fosters responsible attitudes toward personal learning, and stimulates active application of language skills in practical contexts. The study concludes that flipped learning is not only an innovative instructional technology but also an effective pedagogical strategy that contributes to the formation of active, responsible, and creative future philologists while improving the overall quality of language education in higher education institutions.

Keywords: *cognitive activity, competence-oriented approach, flipped learning, innovative pedagogical technologies, language teaching, learner autonomy, philology students.*

REFERENCES

1. Hubina, A., Martyniuk, A., Herasymchuk, H. (2023). Flipped learning technology in the practice of teaching a foreign language at a technical higher educational institution. *Innovation in Education*. 17, pp. 202-210 [in Ukrainian].
2. Isaieva, O.V. (2022). Flipped learning in foreign language instruction. *Science and Technology: Problems, Prospects and Innovations: 1st International Scientific and Practical Conference*, Osaka, Japan, 19–21 October 2022. Osaka: CPN Publishing Group, p. 348 [in Ukrainian].

3. Kushniruk, A.S. (2019). Application of the “flipped learning” technology in the training of future mathematics teachers. *Pedagogy of Creative Personality Formation in Higher and Secondary Schools*. 64(1), pp. 139-143 [in Ukrainian].
4. Martyniuk, M.I. (2019). “Flipped learning” in chemistry lessons as a form of active learning. *Bulletin of the Precarpathian University. Series: Chemistry*. 23, pp. 135-138 [in Ukrainian].
5. Petryk, L.V. (2019). Media tools as components of “flipped learning” in foreign language instruction at a pedagogical university. *Teaching Foreign Languages in Ukraine and Abroad: Best Practices and Challenges: International Scientific Conference Proceedings*, Ivano-Frankivsk, 21–22 March 2019, pp. 226-229 [in Ukrainian].
6. Pohorila, A.I., Kostetska, H.V. (2024). Adaptation of the flipped classroom model for foreign language lessons. *Young Scientist*. 7(131), pp. 116-119. Available at: <https://molodyivchenyi.ua/index.php/journal/article/view/6263> (accessed 25 Aug. 2025) [in Ukrainian]. DOI: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2024-7-131-13>
7. Slobodiak, S. (2021). The use of flipped learning methodology in distance education. *Aktualni problemy navchannia inozemnykh mov v umovakh dystantsiinoi osvity [Current Issues in Teaching Foreign Languages in the Conditions of Distance Education]*, pp. 71-74 [in Ukrainian].
8. Shumyhai, S.M. (2019). Training future mathematics teachers to use the “flipped learning” technology in health-preserving mathematics lessons. *Personality-Oriented Teaching of Mathematics: Present and Prospects: 5th All-Ukrainian Scientific and Practical Conference*, Poltava, 19–20 November 2019, pp. 68-69 [in Ukrainian].
9. Bergmann, J., Sams, A. (2012). Flip Your Classroom: Talk to Every Student in Every Class Every Day. *International Society for Technology in Education*. Available at: <https://peer.asee.org/22585> (accessed 25 Aug. 2025). DOI: <https://doi.org/10.18260/1-2--22585>
10. Bishop, J.L., Verleger, M.A. (2013). The flipped classroom: A survey of the research. *ASEE National Conference Proceedings*, Atlanta, GA, June 2013, No. 30(9). Available at: <https://www.asee.org/public/conferences/20/papers/6210/view> (accessed 25 Aug. 2025).
11. Francl, T.J. (2014). Is flipped learning appropriate? *Journal of Research in Innovative Teaching*. 71, pp. 119-128 (accessed 25 Aug. 2025).
12. Hwang, G.J., Lai, C.L., Wang, S.Y. (2015). Seamless flipped learning: A mobile technology-enhanced flipped classroom with effective learning strategies. *Journal of Computers in Education*. 2(4), pp. 449-473. DOI: <https://doi.org/10.1007/s40692-015-0043-0>
13. Hung, H.T. (2015). Flipping the classroom for English language learners to foster active learning. *Computer Assisted Language Learnin*. 28(1), pp. 81-96. DOI: <https://doi.org/10.1080/09588221.2014.967701>

14. LaFee, S. (2013). Flipped learning. *The Education Digest. November Issue*, pp. 13-18.
15. Lage, M.J., Platt, G.J., Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. *The Journal of Economic Education*. 31(1), pp. 30-43. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220480009596759>
16. Prystai, H.V. (2022). Development of English grammatical competence through the use of the project method. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series "Pedagogy and Psychology"*. 8(2), pp. 9-17. DOI: [https://doi.org/10.52534/msu-pp.8\(2\).2022.9-17](https://doi.org/10.52534/msu-pp.8(2).2022.9-17)
17. Song, Y., Kapur, M. (2017). How to flip the classroom – “productive failure or traditional flipped classroom” pedagogical design? *Educational Technology & Society*. 20(1), pp. 292-305. Available at: https://www.j-ets.net/ETS/journals/20_1/24.pdf (accessed 25 Aug. 2025).

The article was received by the editors 15.09.2025.

The article was recommended for printing 19.11.2025.

The article published 30.12.2025.

In cites: Pohorila A., Prystai H., Savchenko O. (2025). Flipped learning as means of enhancing the cognitive activity of philology students. *Teaching languages at higher educational establishments at the present stage. Intersubject relations*. 47, pp. 107-118. <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2025-47-07> [in Ukrainian]

Conflict of Interest

The authors declare no conflict of interest regarding the publication of this manuscript. Furthermore, the authors have fully adhered to ethical norms, including avoiding plagiarism, data falsification, and duplicate publication.

Authors Contribution: all authors have contributed equally to this work

The work does not use artificial intelligence resources.

МОВНІ МОДЕЛІ ШІ В ОСВІТНЬОМУ КОНТЕКСТІ: АНАЛІЗ СТРАТЕГІЙ КОМУНІКАЦІЇ

Людмила Радомська

канд. філол. наук, доцент кафедри мовознавства
Вінницького національного технічного університету
(21021, Вінниця, вул. Хмельницьке шосе, 95);
e-mail: ludarad9@gmail.com;
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2598-032X>

Юрій Суліма

студент факультету інформаційних технологій та комп'ютерної інженерії
Вінницького національного технічного університету
(21021, Вінниця, вул. Хмельницьке шосе, 95);
e-mail: yurijsulima876@gmail.com;
ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-1816-6745>

У статті проаналізовано стратегії комунікації з мовними моделями на основі штучного інтелекту. Актуальність теми пов'язана з науковою й дидактичною проблемою: як забезпечити керовану стратегію комунікації з мовними моделями ШІ в навчальному процесі, що підтримує й розвиває когнітивні навички здобувача освіти, а в майбутньому збереже активну роль фахівця на ключових етапах ухвалення рішень. Метою дослідження є визначення оптимальних стратегій та правил комунікації з мовними моделями на основі штучного інтелекту для отримання найбільш якісних результатів у процесі навчання, а також перевірка впливу запитів на точність та релевантність згенерованих відповідей.

Запропоновано рекомендації щодо вибору тактики спілкування, які дають змогу трансформувати використання мовних моделей ШІ у повноцінну інтелектуальну діяльність, яка зберігає розумову активність здобувача освіти, сприяє формуванню комунікативної компетентності й дотриманню принципів академічної доброчесності. Ефективними для навчального процесу визначено стратегії ланцюгового та ітераційного запитів, метод одинарного та кількаретового запитів, що також є результативними для навчання української мови. Зроблено висновок, що оптимізація налаштувань персоналізації чат-ботів забезпечує суттєве підвищення точності та релевантності відповідей, а чіткі запити-інструкції, вибір професійного стилю та зазначення користувацьких параметрів формують принципово якісніші відповіді, придатні для застосування в освітньому середовищі.

Результати, згенеровані українською мовою, потребують особливої уваги, для їхньої перевірки варто послуговуватися відповідними словниками й оновленою редакцією українського правопису 2019 року.

Запропонований обґрунтований підхід до комунікації з мовними моделями на основі штучного інтелекту з наданням чітких промптів, спеціальних інструкцій у контексті викладання мови буде корисним науковцям та методистам – для створення методичних розробок, рекомендацій щодо використання інструментів ШІ в освіті. Перспективним напрямом подальшого дослідження вбачаємо напрацювання бази промптів для самостійної роботи здобувача освіти під час вивчення мови та ґрунтовний аналіз їхньої ефективності.

Ключові слова: *мовна компетентність, мовна модель, промпт, стратегія комунікації, штучний інтелект (ШІ).*

Постановка проблеми. Стрімка популяризація великих мовних моделей на основі штучного інтелекту (LLM) на зразок ChatGPT, Claude, Copilot, Gemini, LaMDA, Perplexity тощо створила парадокс в освітньому просторі: здобувачі освіти дедалі частіше використовують технологію, здатну посилити когнітивні процеси, як інструмент швидкого отримання готових відповідей без самостійного аналізу й критичного осмислення. З одного боку, це зумовлено багатофункційністю таких моделей: вони можуть виконувати різні навчальні завдання – від коротких відповідей на запитання до написання й перекладу текстів. З іншого боку, дослідники пов'язують поширену залученість в освітню галузь нових ШІ-інструментів із відповідними освітніми потребами покоління «зумерів» – громадян тієї вікової категорії (17-22 роки), які зараз переважно здобувають вищу освіту. Зокрема, йдеться про їхню орієнтованість на інформаційні технології в навчальному процесі, перевагу візуального складника над аудіальним у навчальних матеріалах та ін. [4: 54]. За відсутності чітких інституційних регламентів та методичних рекомендацій застосування ШІ в навчанні відбувається стихійно, що підтверджено й на рівні міжнародних організацій. Зокрема, ЮНЕСКО (Guidance for generative AI in education, 2023) наголошує на необхідності формування в здобувачів освіти навичок відповідального та критичного використання ШІ з навчальною метою, підкреслюючи ризики механічного відтворення згенерованих матеріалів та втрати інтелектуальної самостійності студентів [10].

Тому постає наукова й дидактична проблема: як забезпечити осмислену, керовану стратегію комунікації з мовними моделями ШІ в навчальних умовах, що не знижує, а навпаки підтримує й розвиває розумову активність здобувача освіти. Для викладача, який повсякчас аналізує випадки стихійного, бездумного використання ШІ-інструментів із боку студентів, актуальним є визначення таких принципів і педагогічних підходів, які дадуть змогу інтегрувати взаємодію з мовними моделями в навчальний процес як інтелектуальну практику, а не як спосіб уникнення когнітивних зусиль.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження впливу новітніх технологій на ефективність освітнього процесу різко активізувалося після презентації 2022 року ChatGPT – віртуального асистента з генеративним штучним інтелектом від компанії «OpenAI» на основі великої мовної моделі з можливістю спілкування природною мовою. Опубліковані наукові роботи стосуються різних аспектів і проблем, пов'язаних із використанням мовних моделей на основі штучного інтелекту в освіті. Зокрема, проаналізовано можливості, потенційні ризики та переваги застосування ChatGPT у вищій освіті, запропоновано стратегії, яких університети можуть ужити для забезпечення етичного та відповідального користування цими інструментами [9]. Досліджено проблему використання тексту, згенерованого штучним інтелектом, її визначено як новий тип шахрайства у сфері освіти, який створює унікальні проблеми в академічному секторі, рекомендовано розробляти оцінювання з обмеженнями щодо застосування штучного інтелекту [7].

Визначено особливий напрям досліджень для підвищення ефективності використання ШІ-інструментів – промпт-інженерію. А. Бозкурт просуває промпт-інженерію як окрему дисципліну – «поєднання креативності, стратегічного мислення та глибокого розуміння можливостей генеративного штучного інтелекту» (переклад наш – Л. Р., Ю. С.), необхідну для оптимізації комунікації між людиною та ШІ [8: 111]; В. Хауслі й П. Дал досліджують обмеження та переваги використання промпт-інженерії, зростання «етнопрограмування» для генеративного штучного інтелекту [11]; Ч. Парк і С. Чу запропонували деякі практичні стратегії створення промптів для педагогів [12]. Крім

того, у дослідженнях визначено типи стратегій, які студенти переважно використовують для промптів [14].

У вітчизняному мовознавстві окремі розвідки присвячені дослідженню інструментів ШІ в контексті мовної освіти. Зокрема, І. Жукевич, О. Спірічева, М. Куцела, О. Вірстюк аналізували трансформації вивчення мов та розвиток мовленнєвих навичок студентів за допомогою ШІ [1; 2]; В. Руденко, Л. Боть, В. Марценішко описали методику використання ШІ під час викладання української мови в закладах вищої освіти [6] тощо. Проте чітких рекомендацій щодо стратегії комунікації з мовними моделями ШІ та формулювання ефективних промптів українською мовою наразі не розроблено.

Таким чином, постійне зростання стихійного використання мовних моделей на основі штучного інтелекту в навчальній діяльності, потреба в чітких інструкціях щодо такого використання під час здобуття освіти в окремих галузях знань, зокрема й для викладання мовних дисциплін, недостатня кількість ґрунтовних наукових праць у цій сфері зумовлюють **актуальність** пропонованої наукової розвідки.

Мета дослідження: визначити оптимальні стратегії та правила комунікації з мовними моделями на основі штучного інтелекту для отримання найбільш точної й повної відповіді в навчальному процесі, а також перевірити вплив запитів на точність, повноту та релевантність згенерованих відповідей. Крім того, важливо розробити чіткі вказівки щодо формування в здобувачів освіти навички створювати точні, структуровані промпти та обирати ефективні стратегії комунікації з мовними моделями.

Виклад основного матеріалу. Мовні моделі – це складні системи на основі ШІ, розроблені для розуміння, генерації та опрацювання природної мови. Вони є одними з найбільш поширених і потужних технологій у сфері обчислювальної лінгвістики та машинного навчання. Мовні моделі на зразок ChatGPT використовують статистичні та нейронні підходи для розуміння й генерування тексту. Саме тому вони навчені на великих обсягах тексту для виявлення закономірностей у мовленні. Також їхньою особливістю є відсутність «розуміння» у звичному людському сенсі, вони працюють з імовірностями слова чи фрази в заданому контексті, за принципом «передбачення наступного слова».

Ефективність роботи з мовними моделями на основі ШІ прямо залежить від уміння користувача сформулювати чітку інструкцію-запит (промпт) із детальним описом чи зразком для передбаченої відповіді. Промпти є основною формою взаємодії між користувачем та моделями ШІ, що робить їхню якість важливою для генерування найрелевантніших результатів. Як визначають дослідники, «процес написання, вдосконалення та оптимізації підказок, відомий як промпт-інженерія, є ключем до отримання високоякісних бажаних результатів від генеративного ШІ» (переклад наш – Л.Р., Ю.С.) [12: 411].

У ситуації, коли взаємодія із ШІ відбувається спонтанно й без належної методичної підтримки, студенти часто не усвідомлюють, що саме якість сформульованого запиту визначає зміст, корисність і когнітивну цінність отриманої відповіді. Це робить промпт, як одиницю комунікації, критично важливим навчальним інструментом, що може або сприяти розвитку мислення, або, навпаки, підміняти його шаблонними результатами генерації.

Наразі в Україні є чинними «Рекомендації щодо відповідального впровадження та використання технологій штучного інтелекту в закладах вищої освіти» (2025) від Міністерства освіти й науки та Міністерства цифрової трансформації України [5]. Перераховано дії із застосуванням ШІ, які можуть здійснювати викладач ЗВО (наприклад: генерування й перевірка тестів, створення презентацій, аналіз навчальних досягнень студентів тощо) та студент (наприклад: пошук інформації для наукової роботи, підготовка до заліків та іспитів, генерація ідей для презентацій та есе, отримання зворотного зв'язку на наукові роботи, вивчення мов) у навчальному процесі, не порушуючи академічної доброчесності [5: 21]. Викладачам рекомендують керувати використанням ШІ, інтерпретувати його результати та інтегрувати їх у ширші навчальні стратегії, заохочувати студентів ставити запитання до результатів ШІ, перевіряти їх. Крім того, радять збирати відгуки від студентів, аналізувати результати та вдосконалювати підхід для кращого досягнення навчальних цілей [5: 15–16].

З досвіду викладання курсу «Українська мова за професійним спрямуванням» для здобувачів освіти першого курсу Вінницького національного технічного університету (ВНТУ) констатуємо, що студенти часто обирають мовні моделі на зразок ChatGPT для

використання в навчальному процесі. Так, за результатами проведеного опитування (102 респонденти), 75,5% опитаних використовують ChatGPT із навчальною метою, 20,6% опитаних – не для навчання, що презентовано на рис. 1:

Чи використовуєте ChatGPT з навчальною метою?

 Копіювати діаграму

102 відповіді

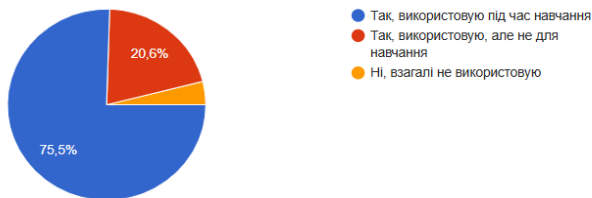


Рисунок 1. Результати опитування студентів у ВНТУ.

Figure 1. Results of the student survey at VNTU.

Проте за якістю виконаних за допомогою ШІ завдань з української мови (і письмових, і усних) робимо висновок, що студенти взаємодіють із мовними моделями на основі ШІ переважно інтуїтивно: покладаються на авторитетність відповідей, не перевіряючи їх, некритично сприймають результати генерації, часто взагалі замінюють власну розумову діяльність автоматизованими відповідями для швидкого виконання навчальних завдань. Це призводить до зниження рівня академічної самостійності, поверхового засвоєння матеріалу, загалом негативно впливає на якість здобутих знань, що стає викликом для вищої школи.

У контексті ШІ та мовної освіти варто враховувати особливості саме української мови. Специфіка роботи з українськомовними текстами полягає в тому, що мовні моделі на основі ШІ переважно не можуть повноцінно й безпомилково генерувати їх, адже перебувають на етапі активного навчання – на основі запитів українською мовою та наявного українськомовного мережевого матеріалу. До прикладу, діалог із Gemini (чат-ботом від Google), що мав на меті перевірити рівень знань про правопис української мови 2019 року, містить згенеровані відповіді з помилками, які суперечать українській орфографії:

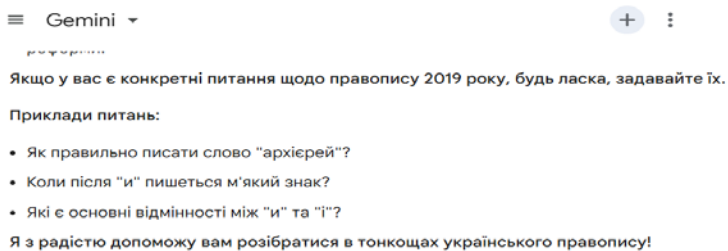


Рисунок 2. Фрагмент відповіді чат-боту «Gemini» щодо українського правопису.

Figure 2. Excerpt from the response of the "Gemini" chatbot regarding Ukrainian orthography.

На запитання про відмінності між *и* та *і*, яке чат запропонував поставити для уточнення, ми отримали таку згенеровану відповідь (рис. 3):

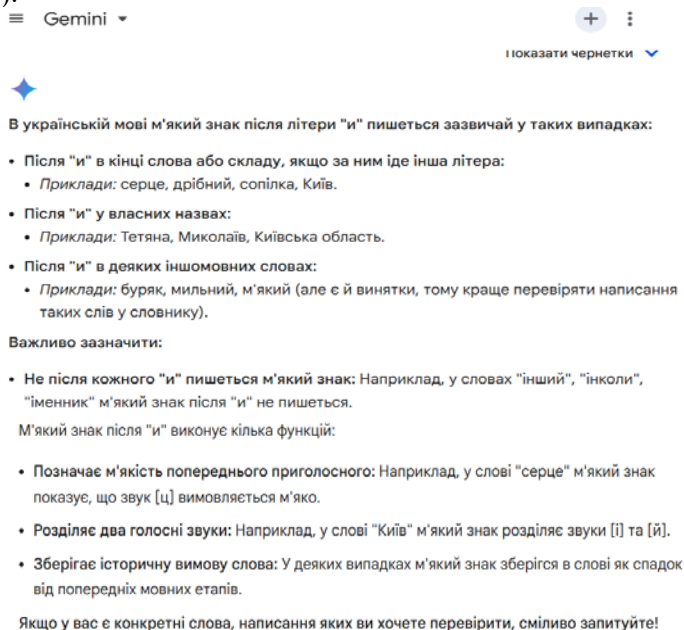


Рисунок 3. Відповіді Gemini щодо правопису м'якого знака.

Figure 3. Gemini's responses regarding the spelling of the soft sign.

Як бачимо, запропоновані правила не мають наукового підґрунтя, адже суперечать нормам українського правопису. Якщо ж конкретизувати запит, наприклад, поставити запитання з

приводу окремої правописної норми – написання слів із *пів*, отримуємо теж відверто помилковий результат, у якому частково викладено норми з попередньої редакції українського правопису:

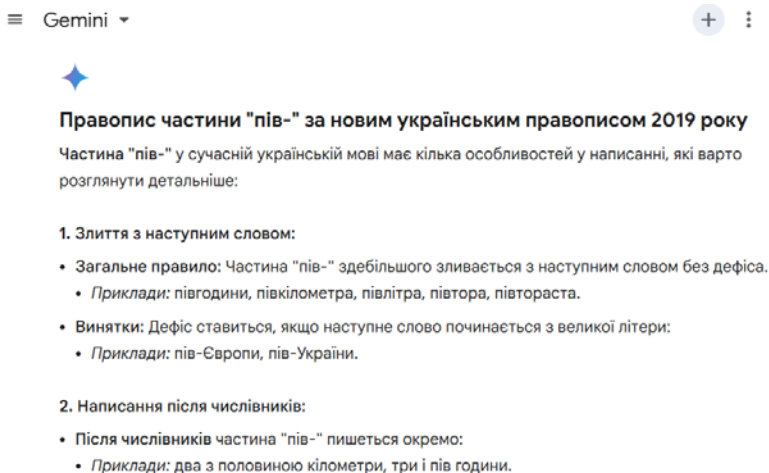


Рисунок 4. Відповіді Gemini щодо правопису слів із пів.

Figure 4. Gemini's responses regarding the spelling of words with piv (half).

У згенерованій відповіді фіксуємо порушення логіки викладу й синтаксичних норм української мови. Здобувач освіти, обравши Gemini для виконання завдань з української орфографії чи використовуючи цей чат як довідник з українського правопису, отримає неякісні результати, що порушують норми української мови. Тому категорично не рекомендуємо бездумно використовувати цю модель для звичайного пошуку чи генерування тексту стосовно питань української мови.

Відомо, що перевірка й коригування мовних помилок в українськомовних текстах є особливо складним завданням для мовних моделей ШІ у зв'язку з особливостями морфологічної будови, граматичних категорій української мови, явищами багатозначності, синонімії, паронімії, омонімії тощо [3: 93]. За результатами нашого дослідження, ChatGPT визначено одним із найефективніших ресурсів для коригування українськомовних текстів: порівняно зі звичайними онлайн-сервісами він виявив найбільше орфографічних та пунктуаційних помилок. Водночас жоден із аналізованих онлайн-ресурсів (UkrainianCorrection, Мова – ДНК нації, LanguageTool, Istio, Aspose.ai, Grammar Checker Tool та ChatGPT) не скоригував

послідовно лексичні та граматичні помилки. Це дає підстави стверджувати, що повноцінно редагувати українськомовний текст може тільки відповідний фахівець [3: 93]. Тому рекомендуємо з обережністю використовувати ChatGPT з метою перевірки самостійно створеного тексту українською мовою, радити студентам послуговуватися відповідними словниками й оновленою редакцією українського правопису 2019 року.

Наступним етапом у вивченні стратегії комунікації з мовними моделями ШІ стало дослідження можливостей коригування згенерованих відповідей за допомогою різних запитів (промптів). К. Райнерович визначає чотири основні типи промптів – залежно від поставленої мети [13]:

- 1) одинарний та кількарізковий запити;
- 2) нульовий запит;
- 3) ланцюговий запит;
- 4) ітераційний запит.

Метод *одинарного та кількарізового запитів* полягає в тому, щоб надати штучному інтелекту один або декілька прикладів бажаного завдання або результату до того, як попросити його виконати подібне завдання. Завдяки цьому ШІ може зрозуміти контекст і формат, що надає йому змогу правильно застосовувати їх до нових запитів. Це особливо корисно для спеціалізованих або нестандартних завдань.

Нульовий запит передбачає від штучного інтелекту виконання завдання без жодних прикладів – лише на основі попереднього навчання. Це застосовується для оцінки здатності ШІ узагальнювати свої навички та знання до нових завдань. Звичайно, результат може бути непередбаченим та навіть випадковим, тому краще не використовувати цей метод з освітньою метою.

Ланцюговий запит (ланцюгового мислення) спрямований на те, щоб допомогти ШІ дотримуватися логічної послідовності, шляху міркування для досягнення результату чи розв'язання проблеми. Промпт стимулює ШІ докладно пояснювати кожен крок міркувань, що є корисним для складних завдань, де важливо не тільки отримати відповідь, а й зрозуміти послідовність дій.

Ітераційні запити мають дещо інший підхід: користувач уточнює першу відповідь ШІ через подальші запити, кожен із яких спрямований на вдосконалення або уточнення попередньої відповіді (містить запит на виправлення помилок, на деталі або

коригування підходу III тощо). Можна зробити аналогію зі скульптором, який постійно допрацьовує своє творіння до того моменту, поки воно не досягне своєї найкращої форми.

Застосуємо кожну з цих стратегій для розв'язання конкретної задачі за допомогою ChatGPT, щоб з'ясувати, яка з них буде найбільш ефективною. Для визначення оптимальної стратегії комунікації з навчальною метою спочатку до прикладу візьмемо чітко сформульовану задачу комівояжера (про оптимальний маршрут для постачання товарів до кількох точок-магазинів), що вимагає аналізу, розуміння алгоритмів і складних методів розв'язання. Першою застосовуємо стратегію одинарного запиту: промпт міститиме приклад розв'язаної задачі та зразок аналогічного завдання (рис. 5).

Маємо міста з координатами: (0, 0), (1, 2), (3, 1), (4, 0). Оптимальний маршрут для комівояжера — $0 \rightarrow 1 \rightarrow 2 \rightarrow 3 \rightarrow 0$, із загальною довжиною маршруту, яка дорівнює приблизно 10. Використовується підхід обчислення відстаней між усіма містами, побудова графу, та вибір найкоротшого циклу.

Задача для розв'язання:
Знайди оптимальний маршрут для міст із координатами (0, 0), (2, 3), (5, 4), (6, 1), застосовуючи подібний підхід.



Для знаходження оптимального маршруту комівояжера з використанням координат міст, будемо виконувати наступні кроки:

1. Обчислимо відстані між усіма містами.

Відстань між двома точками (x_1, y_1) та (x_2, y_2) обчислюється за формулою Евклідової відстані:

$$d = \sqrt{(x_2 - x_1)^2 + (y_2 - y_1)^2}$$

Міста:

- $A(0, 0)$
- $B(2, 3)$
- $C(5, 4)$
- $D(6, 1)$

2. Побудуємо матрицю відстаней.

Матриця буде симетричною, оскільки $d_{ij} = d_{ji}$, а відстань від точки до самої себе $d_{ii} = 0$.

3. Застосуємо жадібний або повний перебір для пошуку найкоротшого циклу.

Оптимальний шлях можна знайти шляхом перебору всіх можливих перестановок міст і обчислення довжини циклу для кожної.

Дозволь мені виконати обчислення.

Оптимальний маршрут для комівояжера, враховуючи міста (0, 0), (2, 3), (5, 4), (6, 1), виглядає так:

Маршрут:

$A \rightarrow B \rightarrow C \rightarrow D \rightarrow A$

Загальна довжина маршруту:

Приблизно 16.01.

*Рисунок 5. Стратегія одинарного запиту.
Figure 5. Single-query strategy.*

У цьому випадку ШІ дав лаконічну відповідь та конкретний результат, але не надав кроків розв'язання задачі.

Наступною застосуємо стратегію нульового запиту. Її ефективність залежатиме від попереднього навчання ШІ, тому результат гарантувати не можна. Створимо короткий запит із формулюванням задачі (рис. 6).

Знайти найкоротший маршрут для міст (0, 0), (2, 3), (5, 4), (6, 1)



Для знаходження найкоротшого маршруту між містами потрібно розв'язати задачу комівояжера (Traveling Salesman Problem, TSP), яка полягає в тому, щоб відвідати всі точки (міста) один раз і повернутися до початкової точки, мінімізуючи загальну відстань.

Міста:

- $A = (0, 0)$
- $B = (2, 3)$
- $C = (5, 4)$
- $D = (6, 1)$

Обчислимо всі відстані:

1. $d(A, B) = \sqrt{(2-0)^2 + (3-0)^2} = \sqrt{4+9} = \sqrt{13}$
2. $d(A, C) = \sqrt{(5-0)^2 + (4-0)^2} = \sqrt{25+16} = \sqrt{41}$
3. $d(A, D) = \sqrt{(6-0)^2 + (1-0)^2} = \sqrt{36+1} = \sqrt{37}$
4. $d(B, C) = \sqrt{(5-2)^2 + (4-3)^2} = \sqrt{9+1} = \sqrt{10}$
5. $d(B, D) = \sqrt{(6-2)^2 + (1-3)^2} = \sqrt{16+4} = \sqrt{20}$
6. $d(C, D) = \sqrt{(6-5)^2 + (1-4)^2} = \sqrt{1+9} = \sqrt{10}$

Пошук найкоротшого маршруту:

Перевіримо всі можливі маршрути $A \rightarrow B \rightarrow C \rightarrow D \rightarrow A$ та інші комбінації.

1. $A \rightarrow B \rightarrow C \rightarrow D \rightarrow A$:

$$d = d(A, B) + d(B, C) + d(C, D) + d(D, A) = \sqrt{13} + \sqrt{10} + \sqrt{10} + \sqrt{37}$$

2. $A \rightarrow B \rightarrow D \rightarrow C \rightarrow A$:

$$d = d(A, B) + d(B, D) + d(D, C) + d(C, A) = \sqrt{13} + \sqrt{20} + \sqrt{10} + \sqrt{41}$$

3. Інші комбінації.

Давай обчислимо ці маршрути, або якщо є бажання, можу реалізувати це програмно. Хочеш отримати конкретний алгоритм?

*Рисунок 6. Стратегія нульового запиту.
Figure 6. Zero-query strategy.*

У цьому випадку відповідь на конкретну задачу була досить загальною. Задачу не можна вважати розв'язаною.

Далі перевіримо стратегію ланцюгового запиту. Для цього необхідно ретельно продумати свій запит та розділити його на логічні кроки (рис. 7).



Знайди найкоротший маршрут для міст (0, 0), (2, 3), (5, 4), (6, 1).

Розділи задачу на кроки та поясни логіку. Спочатку знайди найкоротші відстані між містами, потім склади маршрут і обчисли його довжину.



Щоб знайти найкоротший маршрут для міст, які мають координати (0, 0), (2, 3), (5, 4) та (6, 1), скористаємося методом перебору або алгоритмом пошуку найкоротшого шляху (наприклад, методом повного перебору всіх можливих маршрутів).

Ось покрокова логіка розв'язку:

Крок 1: Обчислення відстаней між містами

Для кожної пари міст треба обчислити відстань між ними за формулою евклідової відстані:

$$d = \sqrt{(x_2 - x_1)^2 + (y_2 - y_1)^2}$$

де (x_1, y_1) і (x_2, y_2) — координати двох міст.

Тепер знайдемо відстані між усіма парами міст:

1. Відстань між містами 0 і 1:

$$d_{01} = \sqrt{(2-0)^2 + (3-0)^2} = \sqrt{4+9} = \sqrt{13} \approx 3.61$$

2. Відстань між містами 0 і 2:

$$d_{02} = \sqrt{(5-0)^2 + (4-0)^2} = \sqrt{25+16} = \sqrt{41} \approx 6.4$$

3. Відстань між містами 0 і 3:

$$d_{03} = \sqrt{(6-0)^2 + (1-0)^2} = \sqrt{36+1} = \sqrt{37} \approx 6.08$$

4. Відстань між містами 1 і 2:

$$d_{12} = \sqrt{(5-2)^2 + (4-3)^2} = \sqrt{9+1} = \sqrt{10} \approx 3.16$$

5. Відстань між містами 1 і 3:

$$d_{13} = \sqrt{(6-2)^2 + (1-3)^2} = \sqrt{16+4} = \sqrt{20} \approx 4.47$$

6. Відстань між містами 2 і 3:

$$d_{23} = \sqrt{(6-5)^2 + (1-4)^2} = \sqrt{1+9} = \sqrt{10} \approx 3.16$$

Крок 2: Перебір можливих маршрутів

Зараз нам потрібно знайти маршрут, який мінімізує відстань. Оскільки є 4 міста, можливі маршрути (якщо стартуємо з міста 0) виглядатимуть так:

1. $0 \rightarrow 1 \rightarrow 2 \rightarrow 3 \rightarrow 0$
2. $0 \rightarrow 1 \rightarrow 3 \rightarrow 2 \rightarrow 0$
3. $0 \rightarrow 2 \rightarrow 1 \rightarrow 3 \rightarrow 0$
4. $0 \rightarrow 2 \rightarrow 3 \rightarrow 1 \rightarrow 0$
5. $0 \rightarrow 3 \rightarrow 1 \rightarrow 2 \rightarrow 0$
6. $0 \rightarrow 3 \rightarrow 2 \rightarrow 1 \rightarrow 0$

Для кожного маршруту ми обчислюємо загальну відстань, додаючи відстані між містами за кожним маршрутом.

Крок 3: Обчислення довжини кожного маршруту

1. Маршрут $0 \rightarrow 1 \rightarrow 2 \rightarrow 3 \rightarrow 0$:

$$d_{01} + d_{12} + d_{23} + d_{30} = 3.61 + 3.16 + 3.16 + 6.08 = 16.01$$

2. Маршрут $0 \rightarrow 1 \rightarrow 3 \rightarrow 2 \rightarrow 0$:

$$d_{01} + d_{13} + d_{32} + d_{20} = 3.61 + 4.47 + 3.16 + 6.4 = 17.64$$

3. Маршрут $0 \rightarrow 2 \rightarrow 1 \rightarrow 3 \rightarrow 0$:

$$d_{02} + d_{21} + d_{13} + d_{30} = 6.4 + 3.16 + 4.47 + 6.08 = 20.11$$

4. Маршрут $0 \rightarrow 2 \rightarrow 3 \rightarrow 1 \rightarrow 0$:

$$d_{02} + d_{23} + d_{31} + d_{10} = 6.4 + 3.16 + 4.47 + 3.61 = 17.64$$

5. Маршрут $0 \rightarrow 3 \rightarrow 1 \rightarrow 2 \rightarrow 0$:

$$d_{03} + d_{31} + d_{12} + d_{20} = 6.08 + 4.47 + 3.16 + 6.4 = 20.11$$

6. Маршрут $0 \rightarrow 3 \rightarrow 2 \rightarrow 1 \rightarrow 0$:

$$d_{03} + d_{32} + d_{21} + d_{10} = 6.08 + 3.16 + 3.16 + 3.61 = 16.01$$

Крок 4: Вибір найкоротшого маршруту

Найкоротший маршрут — це маршрути $0 \rightarrow 1 \rightarrow 2 \rightarrow 3 \rightarrow 0$ та $0 \rightarrow 3 \rightarrow 2 \rightarrow 1 \rightarrow 0$, з довжиною 16.01 одиниць.

Таким чином, найкоротший маршрут можна обрати, наприклад, $0 \rightarrow 1 \rightarrow 2 \rightarrow 3 \rightarrow 0$, а його довжина становить 16.01 одиниць.

*Рисунок 7. Стратегія ланцюгового запиту.
Figure 7. Chain-query strategy.*

Як бачимо, у цьому випадку відповідь ШІ є розлогою та послідовною. Заданий користувачем ланцюжок кроків допоміг ChatGPT розв'язати задачу та надати конкретний результат, що збігається з отриманим за допомогою стратегії одинарного запиту.

Зрештою перевіряємо стратегію ітераційного запиту (рис. 8).

Знайди оптимальний маршрут для міст із координатами (0, 0), (2, 3), (5, 4), (6, 1). Дай будь-яке рішення, яке, на твою думку, є близьким до найкоротшого. (задача комівояжера)

- ❶ Для задачі комівояжера можна використовувати різні методи, зокрема евристичні або аппроксиміаційні методи, оскільки задача є NP-повною і точне рішення може вимагати великого часу для великих наборів міст.

В даному випадку ми маємо 4 міста з координатами:

- Місто 1: (0, 0)
- Місто 2: (2, 3)
- Місто 3: (5, 4)
- Місто 4: (6, 1)

Я використаю простий метод, який часто застосовується для подібних задач: спершу виберемо місто як початкове і кожен раз переходимо до найближчого міста.

Кроки:

1. Починаємо з міста (0, 0).
2. Визначаємо відстані до інших міст.
3. Переміщуємось до найближчого міста і так повторюємо, поки не відвідаємо всі міста.
4. Потім повертаємось до початкової точки.

Відстані між містами:

- Відстань від (0, 0) до (2, 3): $\sqrt{(2-0)^2 + (3-0)^2} = \sqrt{4+9} = \sqrt{13} \approx 3.605$
- Відстань від (0, 0) до (5, 4): $\sqrt{(5-0)^2 + (4-0)^2} = \sqrt{25+16} = \sqrt{41} \approx 6.403$
- Відстань від (0, 0) до (6, 1): $\sqrt{(6-0)^2 + (1-0)^2} = \sqrt{36+1} = \sqrt{37} \approx 6.083$
- Відстань від (2, 3) до (5, 4): $\sqrt{(5-2)^2 + (4-3)^2} = \sqrt{9+1} = \sqrt{10} \approx 3.162$
- Відстань від (2, 3) до (6, 1): $\sqrt{(6-2)^2 + (1-3)^2} = \sqrt{16+4} = \sqrt{20} \approx 4.472$
- Відстань від (5, 4) до (6, 1): $\sqrt{(6-5)^2 + (1-4)^2} = \sqrt{1+9} = \sqrt{10} \approx 3.162$

Покрокове рішення:

1. Починаємо з (0, 0).
2. Найближче місто — (2, 3) (відстань 3.605).
3. Далі з (2, 3) до (5, 4) (відстань 3.162).
4. Потім з (5, 4) до (6, 1) (відстань 3.162).
5. Повертаємось з (6, 1) до (0, 0) (відстань 6.083).

Загальна відстань:

$$3.605 + 3.162 + 3.162 + 6.083 = 16.012$$

Таким чином, оптимальний маршрут для відвідування всіх міст виглядає так:

- (0, 0) → (2, 3) → (5, 4) → (6, 1) → (0, 0) із загальною відстанню 16.012.

Рисунок 8. Стратегія ітераційного запиту.

Figure 8. Iterative-query strategy.

Після цього додамо промпт для перевірки результату та остаточний — із проханням пояснити отриманий результат та розв'язати задачу іншим методом (перебору всіх можливих варіантів). Таким чином отримаємо ідентичну з попередніми запитами відповідь, але зі значно кращим поясненням, за яким користувач може легко переконатися в достовірності результату.

Отже, із чотирьох розглянутих стратегій комунікації зі штучним інтелектом тільки три містять конкретну відповідь. Нульовий запит виявився найменш ефективною стратегією, адже користувач не отримав відповіді до задачі. Стратегії одинарного та ланцюгового запиту зумовили генерацію однакових відповідей, але перша з них є занадто лаконічною, тому стратегії ланцюгового та ітераційного запитів вважатимемо найбільш ефективними у розмові зі ШІ. До того ж ітераційний підхід допоміг користувачу переконатися в правильності отриманої відповіді та зрозуміти хід і логіку розв'язання.

У зв'язку з цим рекомендуємо використовувати стратегії ланцюгового та ітераційного запитів до ШІ з навчальною метою в різних дисциплінах, зокрема й під час виконання завдань з української мови за професійним спрямуванням. Крім того, специфіка мовних завдань дає підстави рекомендувати й метод одинарного або кількаретового запитів, адже за наданим прикладом виконання чи зразком тексту певного стилю мовна модель матиме змогу згенерувати схожу відповідь.

Враховуючи стратегією Ч. Парка і С. Чу [12], рекомендуємо розвивати в здобувачів освіти навичку давати чіткі інструкції для ШІ за таким алгоритмом:

1) оптимізувати одинарний запит за допомогою ключових компонентів у структурі промпту: *персона* (роль / статус автора) – *мета* – *адресат* – *тема* – *структура* (англ. *Persona, Aim, Recipients, Theme, and Structure – PARTS*);

2) уточнити відповідь за допомогою ланцюгового запиту;

3) оцінити результат за допомогою ітераційних запитів (переформулювання ключових слів, уточнення попередніх відповідей, коригування контексту, стилю, прикладів, покрокової навігації);

4) перевірити згенеровані відповіді за першоджерелами, редагувати текст за нормами літературної мови (за допомогою відповідних словників, українського правопису тощо).

Наостанок для ефективної роботи з мовними моделями варто оптимізувати налаштування. Зокрема, для більш точних, правильних, перевірених відповідей у ChatGPT потрібно налаштувати окремі параметри у відповідному розділі. Так, версія GPT-5.1 дає можливість обрати професійний стиль у розділі «Персоналізація» (рис. 9).

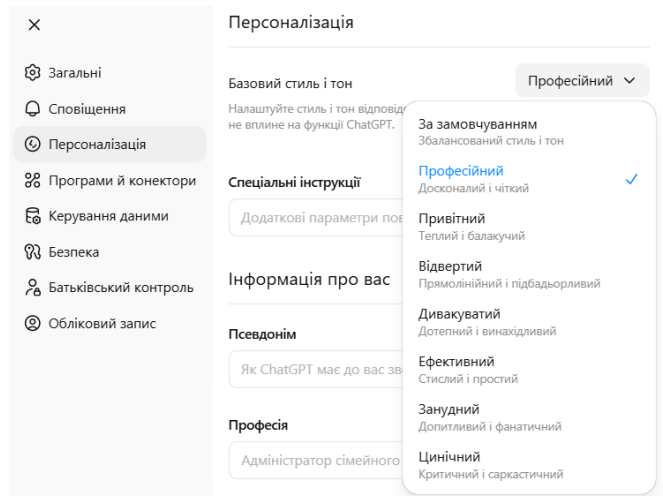


Рисунок 9. Розділ «Персоналізація», вибір стилю спілкування.
Figure 9. “Personalization” section, selection of communication style.

У цьому ж розділі у вікні «Спеціальні інструкції» рекомендуємо ввести промпт, що слугуватиме інструкцією для подальшої постійної комунікації з користувачем. Для дотримання принципів мовної компетентності й академічної доброчесності тут варто визначити кілька чітких пріоритетів (рис. 10).

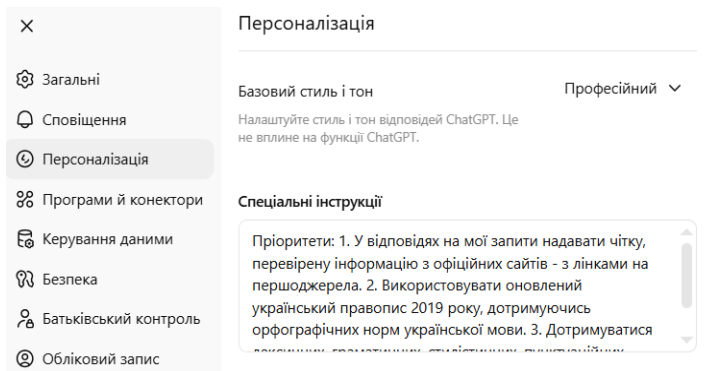


Рисунок 10. Розділ «Персоналізація», надання спеціальних інструкцій.
Figure 10. “Personalization” section, providing special instructions.

За бажанням користувача для точніших результатів чи пошуку більш відповідної інформації можна вказати професію (сферу діяльності, назву спеціальності, посаду чи статус), а також

докладнішу інформацію про користувача на зразок інтересів чи уподобань, наприклад, бажання отримувати згенеровані відповіді тільки українською мовою (рис. 11).

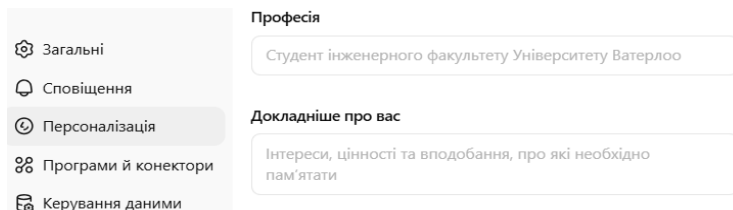


Рисунок 11. Розділ «Персоналізація», інформація про користувача.
Figure 11. “Personalization” section, user information.

Серед користувачів існує думка про вплив на релевантність відповідей додавання до промптів слів на кшталт «Будь ласка», «Дякую!» та ін. Ось що мовна модель відповіла на запит «Чи впливає на результати генерування відповідей звертання до тебе на зразок «Скажи, будь ласка», «Дякую!» тощо» (рис. 12).

🌟 Чи важлива для ChatGPT ввічливість?

З технічної точки зору – ні, фрази на кшталт «будь ласка», «дякую», «скажіть» не впливають безпосередньо на якість або точність відповідей. Модель не має почуттів і не «ображається» через тон чи стиль звертання.

Але з практичної точки зору – так.

Ввічливе, чітке й доброзичливе формулювання запитів:

- Допомагає точніше зрозуміти ваш намір.
- Знижує ризик непорозуміння.
- Робить взаємодію приємнішою для обох сторін.

Тож, хоч я й не «образливий», але гарний тон, як і в будь-якій комунікації, сприяє кращому результату.

Рисунок 12. Відповідь ChatGPT про ефективність ввічливого звертання.
Figure 12. ChatGPT's response about the effectiveness of polite addressing.

Для порівняння впливу таких звертань на точність відповідей сформуємо два промпти з різними рівнями ввічливості: перший матиме звичайний рівень, а другий – високопатетичний (рис. 13).

Скажи, будь ласка, що ти знаєш про етимологію української мови?

- Етимологія української мови вивчає походження та історію слів, їхній розвиток і зміну форм через час. Українська мова належить до східнослов'янської групи індоєвропейської мовної родини. Ось деякі ключові моменти щодо етимології української мови:
1. **Слов'янські корені:** Українська мова розвивалася з праслов'янської мови, яка була спільною для всіх слов'янських народів. З праслов'янської мови походять численні корені в українській мові, зокрема в словах, що стосуються природи, побуту, родини.
 2. **Історичний розвиток:** У процесі свого розвитку українська мова зазнала впливу багатьох мов:
 - **Старослов'янська мова** — давньослов'янська мова, на основі якої сформувалися сучасні слов'янські мови.
 - **Турецька, татарська, польська, російська** — внаслідок історичних контактів з цими народами, українська мова перейняла багато запозичених слів, зокрема в сферах адміністрації, культури та війни.
 - **Латинська та грецька** — через релігійні і наукові контакти, а також через впливи

Велимишановий ChatGPT, скажи, будь ласка, що ти знаєш про етимологію української мови? Буду дуже вдячний за твою відповідь

- Велимишановий користувану, етимологія української мови — це наука, що вивчає походження слів, їх розвиток і зміни в межах мови, а також вплив інших мов на українську. Українська мова є частиною східнослов'янської групи індоєвропейської мовної родини. Її етимологія тісно пов'язана з історією розвитку східнослов'янських народів. Ось деякі ключові моменти, що стосуються етимології української мови:
1. **Корені в праслов'янській мові:** Українська, як і інші слов'янські мови, походить від праслов'янської мови, яка існувала до IX століття. Багато українських слів мають спільне походження з іншими східнослов'янськими мовами (російською, білоруською) та західнослов'янськими (польською, чеською).
 2. **Вплив старослов'янської мови:** Велику роль у розвитку української мови зіграла старослов'янська мова, яка використовувалася в релігійних текстах, літературі та науці з IX століття. Від старослов'янської мови походить значна частина лексики, особливо в церковній та науковій термінології.

Рисунок 13. Запити зі звичайною тональністю ввічливості (ліворуч) і з високопатетичною тональністю (праворуч).
Figure 13. Queries with a normal politeness tone (left) and a highly elevated, rhetorical tone (right).

Ці запити, як бачимо, є рівноцінними за кількістю уточнень. Дві відповіді мають ідентичну структуру та схожий текст, єдиною відмінністю є використання такого ж високопатетичного звертання в другому результаті. Тобто тональність звертання в запиті не вплинула на якість відповіді ШІ. Якщо ж дамо такий же запит після зміни налаштувань, вибравши в розділі «Персоналізація» професійний стиль спілкування й вписавши там же спеціальні інструкції з пріоритетом точних відповідей із лінками на офіційні джерела, то матимемо принципово іншу відповідь, яку користувач може використати (звичайно, з попередньою перевіркою) з освітньою метою (рис. 14).

Етимологія української мови є добре дослідженою вітчизняними та міжнародними лінгвістами. Нижче подано систематизований огляд із посиланнями на авторитетні першоджерела.

Походження української мови

Українська мова сформувалася на основі східнослов'янського мовного континууму, який виник після розпаду праслов'янської мови. У сучасному науковому консенсусі виділяють кілька ключових етапів.

1. Праслов'янська основа

Праслов'янська мова існувала приблизно до VI–VII ст. н. е. і дала початок трьом основним групам слов'янських мов: східній, західній і південній.

Опис праслов'янської мови:

<https://www.unesco.org/uk/articles/slavic-languages>

(Офіційний сайт UNESCO)

2. Давньокіївський (давніоруський) період

Українська, білоруська й російська мови походять від різних діалектних зон давньокіївської мови, але не від «єдиної російської».

Українська мова формувалася переважно на південно-західному діалектному ареалі, що був окремим від північно-східного (майбутня російська).

Про діалекти давньої Русі:

<https://www.encyclopediaofukraine.com/> (Енциклопедія українознавства, стаття "Language, Ukrainian")



Рисунок 14. Фрагмент відповіді ChatGPT після зміни налаштувань у розділі «Персоналізація».

Figure 14. Excerpt from ChatGPT's response after changing the settings in the "Personalization" section.

Таким чином, оптимізація налаштувань у розділі «Персоналізація» забезпечує суттєве підвищення точності та релевантності відповідей мовної моделі, на відміну від стилістичної ввічливості, яка не впливає на якість результатів. Саме чіткі інструкції (промпти), вибір професійного стилю та зазначення користувацьких параметрів формують принципово точніші відповіді, придатні для освітнього застосування.

Висновки та перспективи дослідження. Отже, формування в студентів навички створення промптів і вибору ефективної стратегії комунікації є не лише технічною, а й педагогічною проблемою. Актуальною є потреба регламентованого, інструктованого використання ШІ в освіті, що збереже активну роль фахівця в подальшому та не допустить ситуацій, коли алгоритми перебирають на себе ключові етапи мисленнєвих процесів.

Запропоновані рекомендації щодо вибору тактики спілкування дають змогу трансформувати використання мовних моделей ШІ у повноцінну інтелектуальну діяльність, яка зберігає й підсилює розумову активність здобувача освіти, сприяє формуванню мовної та комунікативної компетентностей і дотриманню принципів академічної доброчесності. Проведений аналіз показав, що

ефективними для навчального процесу є стратегії ланцюгового та ітераційного запитів, метод одинарного та кількарязового запитів також результативний для навчання української мови – з додатковими налаштуваннями персоналізації та наданням спеціальних інструкцій із пріоритетами для подальшої взаємодії з ШІ. Водночас варто із застереженням ставитися до згенерованих відповідей українською мовою, радити студентам для перевірки послуговуватися відповідними словниками й оновленою редакцією українського правопису 2019 року.

Запропонований обґрунтований підхід до комунікації з мовними моделями на основі штучного інтелекту з наданням чітких промптів, спеціальних інструкцій у контексті викладання мови буде корисним науковцям та методистам – для створення методичних розробок, рекомендацій щодо використання інструментів ШІ в освіті. Перспективним напрямом подальшого дослідження вбачаємо напрацювання бази промптів для самостійної роботи здобувача освіти під час вивчення мови та ґрунтовний аналіз їхньої ефективності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Жукевич І., Спірічева О. Трансформація вивчення мов: штучний інтелект як інструмент розвитку мовленнєвих навичок студентів. *International Science Journal of Education & Linguistics*. 2024. Vol. 3. No. 3. С. 45-55. DOI: <https://doi.org/10.46299/j.isjel.20240303.06>
2. Куцела М.М., Вірстюк О.Д. Вплив технологій штучного інтелекту на формування англійської мовної компетентності. *Modern Philology*. 2025. 4. С. 118-123. DOI: <https://doi.org/10.32782/modernph-2025.4.18>
3. Радомська Л., Вітковський М. Інформаційні ресурси для перевірки й коригування українськомовних текстів. *Філологічний часопис*. 2024. 2 (24). С. 80-96. DOI: [https://doi.org/10.31499/2415-8828.2\(24\).2024.317042](https://doi.org/10.31499/2415-8828.2(24).2024.317042)
4. Радомська Л., Мошноріз М. Інформаційні технології для вивчення лексичних і граматичних норм на заняттях курсу «Українська мова за професійним спрямуванням». *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. 2024. 45. С. 53-72. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2024-45-04>
5. Рекомендації щодо відповідального впровадження та використання технологій штучного інтелекту в закладах вищої освіти. Міністерство освіти й науки України. 2025. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/news/2025/04/24/shi-v-zakladakh-vyshchoi-osvity-24-04-2025.pdf> (дата звернення: 27.08.2025).

6. Руденко В.М., Боть Л.П., Марценішко В.О. Методика використання ІІІ під час вивчення української мови у ЗВО. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2025. 20. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.16716483>
7. Adeshola I., Adepoju A.P. The opportunities and challenges of ChatGPT in education. *Interactive Learning Environments*. 2024. Volume 32. Issue 10. P. 6159-6172. DOI: <https://doi.org/10.1080/10494820.2023.2253858>
8. Bozkurt A. Tell Me Your Prompts and I Will Make Them True: The Alchemy of Prompt Engineering and Generative AI. *Open Praxis*. 2024. Vol. 16. Issue 2. P. 111-118. DOI: <https://doi.org/10.55982/openpraxis.16.2.661>
9. Cotton Debby R.E., Cotton Peter A., Shipway Reuben J. Chatting and cheating: Ensuring academic integrity in the era of ChatGPT. *Innovations in Education and Teaching International*. 2024. Volume 61. Issue 2. P. 228-239. DOI: <https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2190148>
10. Guidance for generative AI in education and research. UNESCO. 2023. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693> (дата звернення: 13.08.2025).
11. Housley W., Dahl P. Membership categorisation, sociological description and role prompt engineering with ChatGPT. *Discourse & Communication*. 2024. 18 (6). P. 848-858. DOI: <https://doi.org/10.1177/17504813241267068>
12. Park J., Choo S. Generative AI Prompt Engineering for Educators: Practical Strategies. *Journal of Special Education Technology*. 2024. Vol. 40. Issue 3. P. 411-417. DOI: <https://doi.org/10.1177/01626434241298954>
13. Rajnerowicz C. The ultimate guide to AI prompt engineering. 2025. URL: <https://www.v7labs.com/blog/prompt-engineering-guide> (дата звернення: 03.09.2025).
14. Sawalha G., Taj I., Shoufan A. Analyzing student prompts and their effect on ChatGPT's performance. *Cogent Education*. 2024. Vol. 11. No. 1. DOI: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2397200>

Стаття надійшла до редакції 12.09.2025.

Статтю рекомендовано до друку 14.11.2025.

Стаття опублікована 30.12.2025.

Як цитувати: Радомська Л., Суліма Ю. Мовні моделі ІІІ в освітньому контексті: аналіз стратегій комунікації. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. 2025. Вип. 47. С. 119-142. <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2025-47-08>

Конфлікт інтересів

Автори заявляють, що конфлікту інтересів щодо публікації цього рукопису немає. Крім того, автори повністю дотримувались етичних норм, включаючи плагіат, фальсифікацію даних та подвійну публікацію.

Внесок авторів: всі автори зробили рівний внесок у цю роботу.

В роботі не використано ресурс штучного інтелекту.

AI LANGUAGE MODELS IN AN EDUCATIONAL CONTEXT: AN ANALYSIS OF COMMUNICATION STRATEGIES

Lyudmyla Radomska

PhD in Philology, Associate Professor of the Department of Linguistics,
Vinnytsia National Technical University
(21021, Vinnytsia, 95 Khmelnytske Shose);
e-mail: ludarad9@gmail.com;
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2598-032X>

Yurii Sulima

student of Faculty of Information Technologies and Computer Engineering,
Vinnytsia National Technical University
(21021, Vinnytsia, 95 Khmelnytske Shose);
e-mail: yurijsulima876@gmail.com;
ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-1816-6745>

The article analyzes communication strategies for interacting with artificial-intelligence-based language models. The relevance of the topic stems from a scientific and didactic problem: how to ensure a controllable communication strategy with AI language models in educational settings that supports and develops learners' cognitive skills and, in the long term, preserves the active role of a specialist in key stages of reasoning processes.

The aim of the study is to identify optimal strategies and rules for communicating with artificial-intelligence-based language models in order to obtain the highest-quality responses in the educational process, as well as to examine how user prompts influence the accuracy and relevance of generated outputs. Another important task is to develop clear guidelines that help learners acquire the ability to formulate precise, structured prompts and select effective communication strategies for working with language models.

The article proposes recommendations for choosing communication tactics that transform the use of AI language models into a fully fledged intellectual activity that preserves learners' cognitive engagement, fosters the development of language competence, and supports adherence to the principles of academic integrity. Chain-of-thought and iterative prompting strategies, as well as single- and multi-step prompting methods, are identified as effective for the learning process, including for Ukrainian-language instruction. The study concludes that optimizing chatbot personalization settings significantly improves the accuracy and relevance of responses, while precise instruction-based prompts, the use of a professional style, and the specification of user parameters lead to substantially higher-quality outputs suitable for educational use. Outputs generated in Ukrainian require particular attention, and their verification should rely on authoritative dictionaries and the updated 2019 edition of Ukrainian orthography.

A well-substantiated approach to communication with artificial-intelligence-based language models, supported by clear prompts and specialized instructions in

the context of language teaching and learning, will be useful for researchers and methodologists in preparing methodological materials and recommendations on the use of AI tools in education. A promising direction for further research is the development of a prompt repository for learners' independent work in language study and a comprehensive evaluation of its effectiveness.

Keywords: artificial intelligence (AI), communication strategy, language competence, language model, prompt.

REFERENCES

1. Zhukevych, I., Spiricheva, O. (2024). Transformation of language learning: Artificial intelligence as a tool for developing students' speaking skills. *International Science Journal of Education and Linguistics*. 3, pp. 45-55 [in Ukrainian]. DOI: <https://doi.org/10.46299/j.isjel.20240303.06>
2. Kucela, M.M., Virstyuk, O.D. (2025). The Impact of Artificial Intelligence Technologies on the Development of English Language Competence. *Modern Philology*. 4, pp. 118-123 [in Ukrainian]. DOI: <https://doi.org/10.32782/modernph-2025.4.18>
3. Radomska, L., Moshnoriz, M. (2024). Information technologies for the study of lexical and grammatical norms in the course "Ukrainian language for professional purposes". *Teaching Languages at Higher Educational Establishments at the Present Stage. Intersubject Relations*. 45, pp. 53-72 [in Ukrainian]. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2024-45-04>
4. Radomska, L., Vitkovskiy, M. (2024). Information resources for checking and correcting Ukrainian-language texts. *Philological Review*. 2(24), pp. 80-96 [in Ukrainian]. DOI: [https://doi.org/10.31499/2415-8828.2\(24\).2024.317042](https://doi.org/10.31499/2415-8828.2(24).2024.317042)
5. Recommendations for the Responsible Implementation and Use of Artificial Intelligence Technologies in Higher Education Institutions. (2025). *Ministry of Education and Science of Ukraine*. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/news/2025/04/24/shi-v-zakladakh-vyshchoi-osvity-24-04-2025.pdf> [Accessed 27 Aug. 2025].
6. Rudenko, V.M., Bot, L.P., Marcenishko, V.O. (2025). Methodology of Using Artificial Intelligence in Teaching the Ukrainian Language in Higher Education Institutions. *Pedagogical Academy: Scientific Notes*. 20. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.16716483>
7. Adeshola, I., Adepoju, A.P. (2024). The opportunities and challenges of ChatGPT in education. *Interactive Learning Environments*. Vol. 32, Issue 10, pp. 6159-6172. DOI: <https://doi.org/10.1080/10494820.2023.2253858>
8. Bozkurt, A. (2024). Tell Me Your Prompts and I Will Make Them True: The Alchemy of Prompt Engineering and Generative AI. *Open Praxis*. Vol. 16, Issue 2, P. 111-118. DOI: <https://doi.org/10.55982/openpraxis.16.2.661>

9. Cotton, Debby R.E., Cotton, Peter A., Shipway, Reuben J. (2024). Chatting and cheating: Ensuring academic integrity in the era of ChatGPT. *Innovations in Education and Teaching International*. Vol. 61, Issue 2. P. 228-239. DOI: <https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2190148>
10. *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO. (2023). URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693> [Accessed 13 Aug. 2025].
11. Housley, W., Dahl, P. (2024). Membership categorisation, sociological description and role prompt engineering with ChatGPT. *Discourse & Communication*. 18 (6). P. 848-858. DOI: <https://doi.org/10.1177/17504813241267068>
12. Park, J., Choo, S. (2024). Generative AI Prompt Engineering for Educators: Practical Strategies. *Journal of Special Education Technology*. Vol. 40. Issue 3. P. 411-417. DOI: <https://doi.org/10.1177/01626434241298954>
13. Rajnerowicz, C. (2025). *The ultimate guide to AI prompt engineering*. URL: <https://www.v7labs.com/blog/prompt-engineering-guide> [Accessed 03 Sept. 2025].
14. Sawalha, G., Taj, I., Shoufan, A. (2024). Analyzing student prompts and their effect on ChatGPT's performance. *Cogent Education*. Vol. 11. No. 1. DOI: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2397200>

The article was received by the editors 12.09.2025.

The article was recommended for printing 14.11.2025.

The article published 30.12.2025.

In cites: Radomska L., Sulima Y. (2025). AI language models in an educational context: an analysis of communication strategies. *Teaching languages at higher educational establishments at the present stage. Intersubject relations*. 47, pp. 119-142. <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2025-47-08> [in Ukrainian]

Conflict of Interest

The authors declare no conflict of interest regarding the publication of this manuscript. Furthermore, the authors have fully adhered to ethical norms, including avoiding plagiarism, data falsification, and duplicate publication.

Authors Contribution: all authors have contributed equally to this work

The work does not use artificial intelligence resources.

ФОРМУВАННЯ КОГНІТИВНОЇ ГНУЧКОСТІ ЯК СКЛАДНИКА КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ШЛЯХОМ УДОСКОНАЛЕННЯ НАВИЧОК ПИСЬМА

Світлана Ревуцька

канд. пед. наук, доцент

кафедри філології, перекладу та стратегічної комунікації

Національної академії Національної гвардії України

(61000, Харків, Захисників України, 3);

e-mail: svetrev2014@gmail.com;

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6568-236X>

У статті розглянуто проблему формування когнітивної гнучкості у студентів вищих навчальних закладів, які ввчають англійську мову. У сучасному інформаційно насиченому середовищі, де швидкі зміни, стресові умови та необхідність оперативної інтелектуальної адаптації стають нормою, когнітивна гнучкість набуває однієї з провідних виконавчих функцій мислення. На основі сучасних теоретичних джерел та емпіричних досліджень у роботі обґрунтовано взаємозв'язок між розвитком навичок письма, метакогнітивними процесами та здатністю студентів до перемикавання стратегій мислення й варіативної інтерпретації інформації. Розглянуто провідні підходи до навчання письма (письмова аргументація, рефлексивне письмо, робота з контраргументами тощо), що виявили ефективність у підвищенні як когнітивного контролю, так і критичного мислення.

Запропоновано структурну модель комплексу вправ з формування когнітивної гнучкості у студентів ЗВО шляхом удосконалення навичок письма, яка включає три взаємопов'язані етапи: актуалізацію попередніх знань, усвідомлене опрацювання інформації та рефлексію з подальшим трансфером стратегій у нові контексти. Для кожного етапу подано комплекс вправ, спрямований на розвиток швидкого перемикавання між концептами, аналізу та переосмислення ситуацій, гнучкого формування аргументативних структур, варіювання стилів і семантичних полів, формування метакогнітивної усвідомленості тощо. Представлені вправи розвивають навички аналізу, синтезу, інтерпретації, вироблення альтернативних позицій, критичної оцінки та побудови змістовного письмового висловлювання, що сприяє формуванню у студентів здатності адаптуватися до нових комунікативних умов і здійснювати продуктивну інтелектуальну діяльність.

Запропонована модель може бути використана викладачами англійської мови у вищій школі для систематичного розвитку у студентів когнітивної гнучкості як складника критичного мислення, удосконалення навичок письма, підвищення якості письмових робіт та оптимізації освітнього процесу відповідно до вимог сучасного академічного середовища.

Ключові слова: когнітивна гнучкість, критичне мислення, продуктивні види мовленнєвої діяльності, удосконалення навичок письма.

Постановка проблеми в загальному вигляді. У ситуації постійного потоку інформації та тривалого стресового навантаження, коли потрібно оперативно реагувати на зміни й при цьому зберігати неупередженість, особливо важливо розвивати когнітивну гнучкість (КГ) – здатність бачити проблему під різними кутами зору, коригувати власні погляди та адаптуватися до нових умов. КГ є однією з виконавчих функцій мислення (executive functions). Виконавчі функції мислення у консолідованому масиві наукових досліджень розглядаються як набір вищих когнітивних процесів, які є фундаментальними для академічних навичок, критичного мислення (КМ) та успішного навчання: інгібіторний контроль (здатність гальмувати імпульсивні реакції та відволікаючі фактори), робоча пам'ять (здатність утримувати та застосовувати інформацію), когнітивна гнучкість (здатність перемикатися між різними завданнями, перспективами чи стратегіями). Розвиток КМ на заняттях з іноземної мови є завданням кожного викладача, і можливість постійно поглиблювати та зміцнювати це вміння у студентів існує. Однією з ключових умов такого розвитку є добре сформовані навички продуктивних видів мовленнєвої діяльності (письма й говоріння). І якщо під час формування й удосконалювання навичок говоріння КМ і КГ потрапляють у поле зору викладачів, то формування КГ під час удосконалювання навичок письма потребує додаткової уваги.

Аналіз актуальних досліджень. Науковці розглядають КГ перш за все як ключову виконавчу функцію мислення, яка підсилює академічні вміння [1; 2; 3; 4; 5]. Як правило, КГ пов'язують з метакогніцією, здатністю до рефлексії і регуляції пізнавальних процесів (властивостями, що можуть бути активовані й треновані через письмові інтервенції, якими є аргументація, метаписання, ревізія) [7; 11; 13].

Науковці зазвичай спираються на класичні мета-аналізи з інструкції письма, сучасні огляди та емпіричні дослідження (2018–2025), які аналізували взаємозв'язок між навичками письма, критичним

мисленням та інструментами вимірювання КГ (WCST, task-switching paradigms). Усі ці дослідження можна поділити на кілька груп.

1) Ефективність інструкцій письма. Дослідження показують, що структуровані методи навчання письма (explicit strategy instruction, Self-Regulated Strategy Development (SRSD)) мають певний вплив на якість письма студентів; ці інтервенції також підвищують метакогніцію й саморегуляцію. Великий мета-аналіз, запропонований С. Грехем і Д. Перін [8], підтверджує, що explicit strategy instruction та структуровані моделі письма підвищують якість письма, особливо серед учнів зі слабшими навичками. Це безпосередньо підтримує тезу про користь стратегічного письма як механізму підвищення метакогніції.

2) Зв'язок між письмом, КМ і КГ. Наявні дослідження вказують на тісний взаємозв'язок: інтервенції з аргументації й дебатів у письмовій формі підвищують КМ й навички аргументації, а кореляційні та деякі експериментальні дані демонструють, що вищі показники КГ асоціюються з кращими результатами в тестах КМ. Так, дані про зв'язок письма та КМ підтверджені систематичним оглядом, запропонованим С. Ін'ю та ін. [13]; у цьому огляді показано, що письмові інтервенції, які містять аргументацію, дискусію та рефлексію, стабільно покращують КМ (СТ) в EFL-класах. У багатьох роботах продемонстровано, що дебати й письмова аргументація значно покращують КМ та логіко-аргументативні навички. З іншого боку, є дослідники, які підтверджують, що КГ як одна з виконавчих функцій мислення залежить від здібності перемикатися між альтернативними правилами й ментальними схемами [13].

3) Механізми впливу письма на КГ. У літературі виокремлюють кілька ключових механізмів: 1) *метаписання* (reflective writing), яке робить видимими стратегії мислення та сприяє їхній адаптації; SRSD-синтез [9] демонструє, що рефлексивні компоненти («self-monitoring», «evaluate»), інтегровані в процес письма, суттєво впливають на метакогнітивні навички, які є базовими для КГ; 2) *аргументація і робота з контраргументами*, які тренують переключення перспектив та роботу з альтернативними схемами мислення; дані з багатьох досліджень [6; 13] свідчать, що письмова аргументація з контраргументацією формує вміння розглядати альтернативні позиції – це прямий аналог perspective switching, ключового компоненту КГ [10]; 3) *стратегічні процедури* (план → написання → ревізія), які систематизують послідовні когнітивні

операції й розвивають контроль над процесом; С. Грехем та Д. Перін показують, що підхід «планування → написання → ревізія» розвиває когнітивну організованість та контрольованість [8].

Огляди С. Грехем, Д. Перін та С. Ін [8; 13] підкреслюють, що всі ключові дослідження проведено в англomовних країнах.

Мета статті – теоретично обґрунтувати модель формування КГ у студентів ЗВО шляхом удосконалення навичок письма на заняттях з англійської мови та систематизувати технології, спрямовані на формування КГ як складника КМ.

Викладення основного матеріалу. Отже, у науковій літературі КГ визначається як уміння швидко адаптуватися до нової інформації, здатність перебудовувати систему понять, уміння змінювати мовленнєві стратегії відповідно до контексту, здатність застосовувати знання в нових ситуаціях, свідомо перемикатися між поняттями, мисленнєвими стратегіями, мовними структурами та способами розв'язання комунікативних і пізнавальних завдань.

У контексті навчання іноземної мови КГ проявляється через: уміння перемикатися між граматичними структурами; здатність бачити синонімічні та контекстуальні зв'язки; розуміння багатозначних мовних одиниць; адаптацію стилю мовлення; здатність переосмислювати інформацію з різних перспектив.

Функціональна модель розвитку когнітивної гнучкості у студентів ЗВО повинна ґрунтуватися на триетапному циклі: актуалізація (активація попереднього досвіду) → усвідомлене опрацювання (варіативне мислення, перебудова стратегій) → рефлексія і трансфер (усвідомлення й перенесення навичок у нові контексти). Ці етапи відповідають усталеним у психології ментальним процесам: актуалізація → усвідомлення → рефлексія (Л. Виготський – О. Леонтьєв – школа рефлексивної методології (Г. Щедровицький)). Представимо цю модель у вигляді таблиці:

Таблиця 1. Функціональна модель розвитку когнітивної гнучкості у студентів ЗВО.

Table 1. Functional model of cognitive flexibility development in university students.

Етап	Суть етапу	Мета	Когнітивний фокус (що розвивається)
1. Актуалізація (Activation)	Активація попереднього	Створити когнітивну	Швидка активізація

Stage)	о досвіду, знань та мовленнєвих стратегій; підготовка мислення до письмової діяльності.	основу для подальшого опрацювання; викликати асоціації; активізувати лексичні, граматичні та концептуальні структури.	певних граматичних та семантичних категорій; відтворення мовних структур.
2. Усвідомлене опрацювання (Awareness / Processing Stage)	Глибинний аналіз, порівняння, варіативна переробка інформації; активне застосування когнітивної гнучкості.	Навчити перебудовувати мисленнєві стратегії, змінювати ракурси сприйняття, генерувати альтернативні інтерпретації; тренувати варіативність письма.	Перемикання між концептами, стилями, граматичними структурами; варіативне мислення; робота з неоднозначністю; логіко-аргументативна гнучкість.
3. Рефлексія та трансфер (Reflection & Transfer Stage)	Осмилення набутих стратегій та перенесення їх у нові контексти; формування метакогнітивної гнучкості.	Закріпити навички гнучкого мислення, сформувані усвідомлені стратегії письма; навчити переносити досвід у нові ситуації.	Метакогніція, самооцінювання, вибір оптимальних стратегій; уміння застосовувати набуті знання в нових умовах.

Отже, на основі аналізу наукової літератури та враховуючи триетапну логіку формування когнітивної гнучкості (актуалізація → усвідомлене опрацювання → рефлексія і трансфер), було систематизовано й адаптовано комплекс вправ,

спрямованих на розвиток КГ у студентів ЗВО. Розглянемо послідовно кожний з 3-х етапів із відповідним набором вправ.

1) Етап актуалізації (Activation Stage). Суть: активізація попередніх знань, досвіду, мовних навичок та когнітивних стратегій. Функція: підготовка мислення до виконання завдання, залучення уваги, створення ментальних опор, швидкий доступ до семантичних та граматичних структур. Приклади діяльності: швидкі асоціативні вправи; актуалізація ключової лексики / понять. Мета: активізувати попередні знання, викликати асоціації, створити когнітивний старт; підготувати студентів до перемикання мисленнєвих операцій. Фокус когнітивної гнучкості: швидке перемикання між попереднім досвідом, контекстами та мовними патернами.

Таблиця 2. Вправи до етапу актуалізації.

Table 2. Exercises for the activation phase.

Вправа	Мета	Інструкція (приклад)
Predict the Topic – прогнозування теми за набором слів.	Формувати гнучкість інтерпретацій.	Студентам пропонують 3–4 слова: <i>innovation – global – change – youth</i> . Студенти здогадуються про тему тексту / заняття.
Rapid Associations – швидке генерування лексичних одиниць за темою.	Розвивати швидкість мислення та доступ до семантичних категорій.	Студентам пропонують за 30 секунд записати якомога більше слів, пов'язаних із темою.
Warm-up Flip – перемикання між частинами мови та значеннями.	Тренувати швидке мовне перемикання між значеннями.	Викладач називає слово (« <i>green</i> »). Студенти пишуть: прикметник → <i>green</i> , іменник → <i>greenery</i> , ідіому → <i>green light</i> , метафоричне значення → <i>inexperienced</i> .
Grammar Switching – перетворення речень у різні граматичні конструкції.	Покращувати гнучкість у використанні граматики	Студентам дають прості речення і просять перетворити їх у різні граматичні конструкції (питальні, заперечні, умовні тощо). (Оригінал: <i>He goes to gym every day.</i>

		Завдання: зробити речення умовним, питальним тощо).
Paraphrasing (базовий рівень) – просто перефразування для варіювання форми.	Розвивати здатність висловлювати одну й ту ж думку різними способами.	Студентам дають речення або короткий текст, і пропонують переписати його, використовуючи інші слова або граматичні структури, зберігаючи зміст. (Оригінал: <i>The teacher explained the lesson clearly.</i> Перефразування: <i>The lesson was clearly explained by the teacher.</i>)
Synonym Ladder (спрощена версія) – побудова синонімічного ряду.	Розвивати вміння варіювати лексику, помічати градації значень та добирати точніші мовні засоби.	Студентам дають базове слово та пропонують побудувати «драбину» з 6-10 слів, розташованих від найпростішого до найбільш стилістично або семантично складного. Потім студент складає короткий текст, використовуючи щонайменше половину слів зі створеної драбини. (Базове слово: <i>bad</i> . Драбина: <i>bad</i> → <i>poor</i> → <i>inadequate</i> → <i>mediocre</i> → <i>defective</i> → <i>unacceptable</i> → <i>detrimental</i> → <i>catastrophic</i> . Мінітекст: <i>The project results were inadequate at first, but after several unacceptable mistakes the situation became almost catastrophic</i>).
Ambiguous Sentences (початковий рівень) – виявлення двозначності без інтерпретацій.	Розвивати уважність до структури речення, навчити студентів помічати неоднозначність і	Студентам пропонують речення, що містять структурну або семантичну двозначність. Завдання – лише визначити, у чому саме полягає двозначність, без пояснення можливих

	потенційні джерела різних тлумачень.	варіантів значень. (Речення: <i>He saw the man with the telescope.</i> Виявлення двозначності: незрозуміло, хто мав телескоп, той, хто бачив, чи той, кого бачили).
--	--------------------------------------	---

2) Етап усвідомленого опрацювання (Awareness / Processing Stage). Суть: глибинне осмислення, аналіз і переробка інформації з активним залученням когнітивної гнучкості. Функція: формування вмінь перемикатися між стратегіями, знаходити альтернативні рішення, порівнювати, перебудовувати знання. Приклади діяльності: вправи на зміну ракурсу / переформулювання; аналіз мовних структур із різних позицій; робота з неоднозначними або варіативними мовними ситуаціями; застосування різних способів вирішення комунікативних задач. Мета: формувати навички перебудови мислення, гнучкого застосування стратегій та альтернативних мовних рішень. Фокус: перемикання між мовними структурами, стратегічне мислення, варіативність.

Таблиця 3. Вправи до етапу усвідомленого опрацювання.

Table 3. Exercises for the conscious processing stage.

Вправа	Мета	Інструкція (приклад)
Reframe the Idea – створення 3–5 нових інтерпретацій твердження.	Розвивати вміння змінювати ракурс, тональність і контекст твердження.	Студентам дають коротке твердження і пропонують написати 3–5 альтернативних інтерпретацій, змінюючи емоційний тон, соціальну перспективу або ситуаційний контекст. (<i>Tight deadlines improve productivity.</i> З точки зору студента, дедлайни можуть викликати стрес. З точки зору менеджерів, суворе дотримання термінів допомагає підтримувати дисципліну).

Multiple Interpretations (просунутий рівень) – генерування різних значень для неоднозначних речень.	Розвивати здатність бачити кілька можливих значень мовної одиниці.	Студентам дають структурно або семантично двозначне речення і пропонують визначити та написати всі можливі варіанти його тлумачення. <i>(She saw the man with the telescope.</i> Вона бачила чоловіка через телескоп. Вона бачила чоловіка, у якого був телескоп).
Argument – Counterargument – Conclusion – побудова збалансованої аргументації.	Формувати збалансовану аргументацію й навички критичного аналізу.	Студентам дають дискусійне питання і пропонують написати аргумент «за», аргумент «проти» та власний висновок, що враховує обидві позиції. <i>(Should university education be free?).</i>
Switch-the-Rule Writing – письмо зі зміною правил після кожного абзацу.	Розвивати здатність швидко змінювати мовні стратегії.	Викладач надає текст або абзац, після чого оголошує «зміну правила»: писати в пасиві, використовувати future forms, змінити стиль тощо. Студенти продовжують текст, адаптуючись до нового правила. (Заборонити дієслово <i>to be</i> у наступному абзаці).
Creative Constraints – виконання завдань із незвичними мовними обмеженнями.	Стимулювати нестандартні рішення та варіативне мислення.	Студентам пропонують тему для мініесе (100–150 слів) з одним або кількома обмеженнями: використати визначені слова, не більше 1 прислівника, 3 метафори тощо. (Есе про <i>technology</i> із використанням 10 заданих слів).

Paraphrasing with Constraints – перефразування за певними мовними вимогами.	Розвивати вміння адаптувати структури під нові мовні вимоги.	Студентам дають речення і пропонують перефразувати його за різними правилами: без <i>to be</i> , у формальному стилі, зі зміною граматичної структури. (Перефразувати без дієслова <i>to be</i>).
Perspective Shuffle Debate – зміна ролей під час письмової аргументації.	Розвивати здатність змінювати соціальні та комунікативні перспективи.	Під час письмової дискусії викладач кожні 2–3 хвилини оголошує зміну ролей: студент → викладач → роботодавець → політик тощо. (Тема: <i>Online education vs traditional classes</i>).
Role-Play Writing – письмові завдання від імені різних соціальних ролей.	Удосконалювати вміння писати з різних позицій та ролей.	Студентам дають ролі з різними поглядами на проблему і пропонують написати аргументи, після чого студенти міняються ролями й пишуть аргументи з протилежної позиції. («За» і «проти» встановлення університетських штрафів за запізнення).
Ambiguous Stories (просунутий рівень) – створення кількох варіантів продовження історії.	Розвивати творче варіювання сценаріїв і логіки.	Студентам дають текст із невизначеним фіналом і пропонують написати 3–4 можливі продовження в різних жанрах або тональностях. (<i>A man enters a café, looks around, and leaves</i>).
Reverse Outlines – перебудова логічної структури поданого тексту.	Навчити перебудовувати логічну структуру тексту.	Студентам дають текст і пропонують створити до нього план, а потім переписати текст за новою структурою: від загального до конкретного, причинно-наслідковою тощо. (Перебудова тексту у формат <i>problem</i> → <i>causes</i> → <i>solutions</i>).

Cognitive Multi-Task Writing – виконання декількох умов у межах одного тексту.	Розвивати здатність утримувати в полі зору кілька вимог одночасно.	Студентам пропонують написати текст, який водночас: 1) містить аргумент; 2) приклад із життя; 3) хоча б одну протилежну думку. (Тема: <i>Is multitasking effective?</i>)
Alternative Solutions – пропозиція різних способів вирішення проблеми.	Навчити генерувати різні шляхи вирішення проблеми.	Студентам дають проблемну ситуацію; студенти пропонують кілька способів її вирішення, обгрунтовуючи кожен. (Тема: <i>How to reduce plastic use at university?</i>)
Semantic Re-mapping – зміна семантичних полів слова в різних доменах.	Розвивати здатність змінювати семантичні рамки та контексти.	Студентам дають слово й просять надати його технічне, соціальне, академічне та метафоричне значення. (<i>Network</i> → комп'ютерна, соціальна, академічна, метафорична сфери).
Problem-Solving Tasks in English – письмове розв'язання комунікативних і професійних ситуацій.	Розвивати варіативні комунікативні стратегії.	Студентам дають ситуацію професійного або навчального характеру; студенти пропонують кілька способів дії. (<i>Your team fails to meet a deadline. How do you communicate with your supervisor?</i>)

3) Етап рефлексії та трансферу (Reflection & Transfer Stage). Суть: осмислення отриманого досвіду, узагальнення та перенесення стратегій у нові контексти. Функція: закріплення КГ як стійкої навички, усвідомлення власних мисленнєвих процесів. Приклади діяльності: самооцінювання, аналіз виконаних завдань, аналіз собистих помилок (у письмовій формі), передбачення наслідків (у письмовій формі); рефлексивні запитання; виконання аналогічних вправ у новому контексті; інтеграція нових стратегій у реальні мовні ситуації. Мета: узагальнення досвіду, усвідомлення стратегій і перенесення їх у нові контексти. Фокус: метакогніція, самооцінювання, застосування стратегій у ширшому мовному середовищі.

Таблиця 4. Вправи до етапу рефлексії та трансферу.

Table 4. Exercises for the reflection and transfer stage.

Вправа	Мета	Інструкція (приклад)
Strategy Journaling – рефлексивний щоденник: які стратегії використано, що спрацювало, що змінили.	Тренувати метакогнітивну гнучкість	Студентам пропонують записати: - які мовні стратегії застосували, - що спрацювало, - що змінили б наступного разу.
Transfer Task – використання тієї самої стратегії у новій ситуації або жанрі.	Переносити навички в реальні комунікативні ситуації.	Студентам пропонують використати ту саму мовну стратегію в іншій ситуації. (Якщо студент навчився перефразовувати складні речення → застосувати це в академічному письмі).
Reflective Comparison – порівняння ефективності двох різних способів виконання завдання.	Розвивати здатність оцінювати гнучкість власного мислення.	Студентам пропонують порівняти два шляхи виконання завдання: <i>“Which strategy was more effective and why?”</i>
Perspective Retelling – переказ тексту з іншої перспективи, емоційності або наміру.	Тренувати вміння перебудовувати мисленнєвий і мовний підхід.	Студентам дають один текст і пропонують написати три перекази: - від імені іншого персонажа, - з іншим емоційним забарвленням, - з іншим комунікативним наміром.
Self-explanation Tasks – письмові пояснення власних лінгвістичних і стратегічних рішень.	Підсилювати метакогнітивну усвідомленість.	Студентам пропонують пояснити, чому вони використали той чи інший мовний варіант.

Така модель забезпечує логічну послідовність розвитку КГ, де кожен етап поступово ускладнює мисленнєві операції студентів і

сприяє формуванню навичок гнучкого, стратегічного та усвідомленого письма.

Отже, структурна модель комплексу вправ із формування КГ у студентів ЗВО шляхом удосконалення навичок письма виглядає таким чином:

1) Актуалізація: підготовка та активація попереднього досвіду (швидка активізація певних граматичних та семантичних категорій; відтворення мовних структур).

2) Усвідомлення: гнучка переробка інформації та варіативне мислення (перемикання між концептами, стилями, граматичними структурами; варіативне мислення; робота з неоднозначністю; логіко-аргументативна гнучкість).

3) Рефлексія і трансфер: усвідомлення, закріплення та перенесення навичок у нові контексти (метакогніція, самооцінювання, вибір оптимальних стратегій; уміння застосовувати набуті знання в нових умовах).

Висновки. Проведений теоретичний аналіз дозволяє стверджувати, що КГ є однією з ключових виконавчих функцій мислення студентів, які вивчають іноземну мову. Результати огляду сучасних досліджень засвідчили, що письмові інтервенції сприяють розвитку метакогніції, гнучкого мислення й здатності перемикатися між альтернативними точками зору.

Запропонована структурна модель комплексу вправ із формування КГ у студентів ЗВО шляхом удосконалення навичок письма передбачає три послідовні етапи (актуалізацію, усвідомлене опрацювання та рефлексію з трансфером), кожен із яких реалізується через цілеспрямовані вправи, що розвивають різні компоненти КГ: швидке переключення, варіативне опрацювання інформації, гнучку інтерпретацію, адаптацію мовленнєвих рішень, метакогнітивну рефлексію тощо. Застосування такої моделі у процесі навчання письма сприятиме підвищенню рівня КМ студентів та формуванню в них здатності ефективно працювати з інформацією в умовах сучасного освітнього й професійного середовища.

Перспективними напрямками подальших досліджень можуть стати: емпірична перевірка ефективності розробленого комплексу вправ у різних типах освітніх середовищ (очне, дистанційне, змішане навчання) і на різних рівнях мовної підготовки студентів; порівняльний аналіз впливу письмових

інтервенцій та усних комунікативних практик на розвиток когнітивної гнучкості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Коротка Н.В., Підколесна Л.А. Формування технологій критичного мислення при навчанні англійської мови в немовному вузі. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологія»*. Острог: Вид-во НаУОА, 2022. Вип. 16(84). С. 99-102. DOI: [https://doi.org/10.25264/2519-2558-2022-16\(84\)-99-102](https://doi.org/10.25264/2519-2558-2022-16(84)-99-102)
2. Курінний О.В. Методи розвитку критичного мислення на уроках англійської мови у вищих навчальних закладах. URL: <http://surl.li/nrggx> (дата звернення: 01.03.2025).
3. Пелепейченко Л.М., Ревуцька С.М., Бабков Ю.П. Опори критичного мислення як інструмент розпізнавання маніпулятивних технологій. *Чесць і закон*. 2022. Т. 2, № 81. С. 112-119. DOI: <https://doi.org/10.33405/2078-7480/2022/2/81/263814>
4. Пометун О.І. Критичне мислення як педагогічний феномен. *Український педагогічний журнал*. 2018. № 2. С. 89-98. URL: <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/493/423> (дата звернення: 01.08.2025).
5. Ревуцька С.М. Удосконалення навичок письма і розвиток критичного мислення. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. Харків, 2024. Вип. 45. С. 73-89. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2024-45-05>
6. Aarar, M., Pérez Valverde. Enhancing Evidence-Based Writing and Critical Thinking Skills of High School Students by Implementing a Debating-via-Zoom Approach. *Education Sciences*. 2025. 15(9). 1204. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci15091204>
7. Chen Y., Wang L. Enhancing critical thinking through blended learning in EFL writing classes. *Journal of Language Teaching and Research*. 2024. Vol. 15, № 1. P. 45-60.
8. Graham S., Perin D. A Meta-Analysis of Writing Instruction for Adolescent Students. *Journal of Educational Psychology*. 2007. Vol. 99, No. 3. P. 445-476. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.445>.
9. Harris K.R., Graham S. The Self-Regulated Strategy Development Instructional Model: Efcacious Theoretical Integration, Scaling Up, Challenges, and Future Research. *Educational Psychology Review*. 2024. 36:104. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09921-x>
10. Hohl K., Dolcos S. Measuring cognitive flexibility: A brief review of neuropsychological, self-report, and neuroscientific approaches. *Frontiers in Human Neuroscience*. 2024. 18, 1331960. DOI: <https://doi.org/10.3389/fnhum.2024.1331960>

11. Lee L.Y., Healy M.P., Fischer N.L., Tong K., Chen A.S.H., Sahakian B.J., Kourtzi Z. (2024). Cognitive flexibility training for impact in real-world settings. *Current Opinion in Behavioral Sciences*. 59, Article 101413. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2024.101413>
12. Ruggiero V.R. The art of thinking: A guide to critical and creative thought. 10th ed. New York: Longman, 2012.
13. Yin X., Saad M.R.M., Abdul Halim H.B. A systematic review of critical thinking instructional pedagogies in EFL writing: What do we know from a decade of research? *Thinking Skills and Creativity*. 2023. 49, 101363. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101363>

Стаття надійшла до редакції 12.09.2025.

Статтю рекомендовано до друку 19.11.2025.

Стаття опублікована 30.12.2025.

Як цитувати: Ревуцька С. Формування когнітивної гнучкості як складника критичного мислення шляхом удосконалення навичок письма. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. 2025. Вип. 47. С. 143-159. <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2025-47-09>

DEVELOPING COGNITIVE FLEXIBILITY AS A COMPONENT OF CRITICAL THINKING THROUGH WRITING SKILLS ENHANCEMENT

Svitlana Revutska

PhD in Pedagogics, Associate Professor, Department of Philology, Translation
and Strategic Communications, National Academy of the National Guard
of Ukraine (61001, Kharkiv, 3 Zakhisnykiv Ukrainy Square);
e-mail: svetrev2014@gmail.com;

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6568-236X>

The article examines the problem of developing cognitive flexibility in university students learning English as a foreign language. In today's information-rich environment – characterized by rapid changes, stressful conditions, and the constant need for swift intellectual adaptation – cognitive flexibility emerges as one of the key executive functions. Drawing on contemporary theoretical sources and empirical research, the paper substantiates the relationship between the development of writing skills, metacognitive processes, and students' ability to shift thinking strategies and variably interpret information. The discussion highlights leading approaches to teaching writing, including argumentative writing, reflective writing, and work with counterarguments, all of which have demonstrated effectiveness in enhancing both cognitive control and critical thinking.

A structural model of a system of exercises for developing cognitive flexibility in university students through the improvement of writing skills is proposed. The model includes three interrelated stages: activation of prior knowledge, awareness/processing (conscious processing of information), and reflection followed by the transfer of strategies to new contexts. For each stage, a targeted set of exercises is provided, aimed at fostering rapid switching between concepts, analyzing and reinterpreting situations, flexibly constructing argumentative structures, varying styles and semantic fields, and developing metacognitive awareness. These exercises develop learners' abilities to analyse, synthesise and evaluate information, generate alternative viewpoints, and construct substantiated written responses, thus supporting the formation of cognitive flexibility and enhancing overall academic writing competence.

The proposed model can be used by university-level English instructors to systematically develop students' cognitive flexibility as a component of critical thinking, to enhance writing proficiency, to improve the quality of written work, and to optimize the educational process in line with the demands of the contemporary academic environment.

Keywords: *cognitive flexibility, critical thinking, productive skills, writing skills development.*

REFERENCES

1. Korotka, N.V., Pidkolesna, L.A. (2022). Formation of critical thinking technologies in learning English in a non-lingual university. (2023). *Scientific Notes of Ostroh Academy National University, Philology Series*. 16(84), pp. 99-102 [in Ukrainian]. DOI: [https://doi.org/10.25264/2519-2558-2022-16\(84\)-99-102](https://doi.org/10.25264/2519-2558-2022-16(84)-99-102)
2. Kurinnyi, O.V. (n.d.). *Metody rozvytku krytychnoho myslennia na urokakh anhliiskoi movy u vyshchykh navchalnykh zakladakh [Methods of developing critical thinking in English language classes at higher education institutions]*. Available at: <http://surl.li/nrggx> [Accessed: 01 March 2025] [in Ukrainian].
3. Pelepeychenko, L., Revutska, S., Babkov, Yu. (2022). Critical thinking foundations as a tool of manipulative technologies recognition. *Honor and law*. 2 (81), pp. 112-119 [in Ukrainian]. DOI: <https://doi.org/10.33405/2078-7480/2022/2/81/263814>
4. Pometun, O. (2018). Critical thinking as a pedagogical phenomenon. *Ukrainian Pedagogical Journal*. 2, pp. 89-98. Available at: <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/493/423> [Accessed: 01 Aug. 2025] [in Ukrainian].
5. Revutska, S. (2024). Writing skills improvement and development of critical thinking. *Teaching Languages at Higher Educational Establishments at the Present Stage. Intersubject Relations*. 45, pp. 73-89 [in Ukrainian]. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2024-45-05>

6. Aarar, M., Pérez Valverde, C. (2025). Enhancing Evidence-Based Writing and Critical Thinking Skills of High School Students by Implementing a Debating-via-Zoom Approach. *Education Sciences*. 15(9), 1204. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci15091204>
7. Chen, Y., Wang, L. (2024). Enhancing critical thinking through blended learning in EFL writing classes. *Journal of Language Teaching and Research*. 15 (1), pp. 45-60.
8. Graham, S., Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*. 99(3), pp. 445-476. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.445>
9. Harris, K.R. Graham, S. (2024). The Self-Regulated Strategy Development Instructional Model: Efcacious Theoretical Integration, Scaling Up, Challenges, and Future Research. *Educational Psychology Review*. 36:104. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09921-x>
10. Hohl, K., Dolcos, S. (2024). Measuring cognitive flexibility: A brief review of neuropsychological, self-report, and neuroscientific approaches. *Frontiers in Human Neuroscience*. 18, 1331960. DOI: <https://doi.org/10.3389/fnhum.2024.1331960>
11. Lee, L.Y., Healy, M.P., Fischer, N.L., Tong, K., Chen, A.S.H., Sahakian, B.J., Kourtzi, Z. (2024). Cognitive flexibility training for impact in real-world settings. *Current Opinion in Behavioral Sciences*. 59, Article 101413. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2024.101413>
12. Ruggiero, V.R. (2012). *The art of thinking: A guide to critical and creative thought*. 10th ed. New York: Longman.
13. Yin, X., Saad, M.R.M., Abdul Halim, H.B. (2023). A systematic review of critical thinking instructional pedagogies in EFL writing: What do we know from a decade of research? *Thinking Skills and Creativity*. 49, 101363. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101363>

The article was received by the editors 12.09.2025.

The article was recommended for printing 19.11.2025.

The article published 30.12.2025.

In cites: Revutska S. (2025). Developing cognitive flexibility as a component of critical thinking through writing skills enhancement. *Teaching languages at higher educational establishments at the present stage. Intersubject relations*. 47, pp. 143-159. <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2025-47-09> [in Ukrainian]

STANDARD AND PIDGIN ENGLISH IN NIGERIA: CULTURAL REVALUATION AND ITS IMPACT ON EDUCATIONAL SYSTEM

Samuel Uwem Umoh

PhD, Assistant Professor, School of Applied Human Sciences,
University of KwaZulu-Natal, Howard College Campus
(4041, South Africa, Durban, 269 Mazisi Kunene Road);
e-mail: samumo8000@gmail.com;
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3036-939X>

Matshepo Matoane

PhD, Professor, Dean of the School of Applied Human Sciences,
University of KwaZulu-Natal, Howard College Campus
(4041, South Africa, Durban, 269 Mazisi Kunene Road);
e-mail: matoamc@unisa.ac.za;
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1824-384X>

This paper examines cultural perceptions of Standard English versus non-standard varieties, such as Nigerian Pidgin, and their implications for society. It discusses how linguistic discrimination affects the psychological well-being and social identity of speakers of Nigerian Pidgin English (NPE). The study is qualitative and is based on data generated from news sources, the International Corpus of English, observations and interviews. The results of the study reveal that linguistic discrimination against NPE speakers occurs because NPE carries a cultural stigma and is associated with lower social class and illiteracy. Standard English, inherited from the British colonial era, is perceived as a mark of education, class and social mobility. Due to the pressure to speak Standard English, Nigerians strive to improve their British accent, even when they have a high level of English proficiency. The tension between English and NPE varieties highlights cultural and linguistic politics, as well as the interaction between language and culture in shaping communication and identity. This duality creates psychological and social pressures for speakers, influencing their self-esteem and identity. Nevertheless, many Nigerians code-switch, combining NPE with other indigenous Nigerian languages and English to create a hybrid cultural resource. This paper argues that, rather than outlawing NPE or penalising its use, teachers should implement translanguaging strategies that incorporate NPE, English, and native languages,

© Uwem S., Matoane M., 2025; CC BY 4.0 license

thereby boosting students' self-esteem and literacy. Further research could focus on ways to implement the findings of this study in the Nigerian education system.

Keywords: *cultural evaluation, educational system, linguistic discrimination, Nigeria, Standard English, Pidgin English.*

Statement of the Problem. Language is a crucial aspect of an individual's identity, and a primary means of communication. Both English and Nigerian Pidgin English (NPE) are used in Nigeria, and both languages are undergoing cultural re-evaluation, reflecting shifting perspectives on language, identity and power. Cultural revaluation is the process where customs, symbols and variants previously devalued or stigmatized are re-examined and given new status, legitimacy, or acceptance in society [10]. Within the sociolinguistics field, cultural revaluation refers to changes in the perceived value of a language or dialect, often associated with identity, media representation, or shifting cultural perspectives. Pidgin's increasing cultural and communicative capital in media, music, and daily interaction is highlighted by this revaluation, which defies previous ideologies that stigmatized it as "low" or "non-standard". NPE, also referred to as "Broken English" (*Naijia*) is an English-based Creole language and the mixture of English and various indigenous Nigerian languages [17; 1; 26]. It is spoken as a *lingua franca* throughout Nigeria, with an estimated 3 to 5 million individuals speaking NPE as their first language, while 75 million speak it as a second language [17]. Indeed, Faraclas [17] estimates that there are more than 110 million NPE speakers, confirming its remarkable prevalence. In contrast to English and the other three widely spoken languages in Nigeria, pidgin is marginalized and not acknowledged by the state because of the perception among the upper class in Nigeria that Nigerian pidgin is primarily regarded as a contact language without any obvious ethnic or regional connotations [32; 20; 26].

Pidgin was first utilized by Europeans, such as the Portuguese, as a means of interaction during the 17th-century Atlantic slave trade [26; 22]. European interaction with West African languages gave rise to Nigerian Pidgin and rapidly evolved from the language of contact and trade to a language to be reckoned with [17; 33]. It is estimated that more than half of the Nigerian population speak NPE [17]. Pidgin is also more popular than the three major languages in Nigeria and is spoken by more than half of the Nigerian population [3; 24]. As such,

pidgins serve as a *de facto franca*, bridging socioeconomic classes, cultures, and educational levels. Compared to Standard English, NPE has a larger audience [27; 24].

However, there is tension between NPE and standard English, which reflects broader cultural values and social hierarchies, highlighting the complex dynamics of language, identity and power in Nigerian society. Additionally, the way people communicate and the social judgments tied to language impact their psychological well-being. This alludes to Pidgin associated with informality and low social class, whereas “standard” English is often linked to education and modernity. The English language, a legacy of colonial rule, is the official language and the primary mode of instruction in schools and daily interactions.

Nigeria is a multicultural country, home to more than 525 languages and 371 ethnic groups [39; 4; 5]. Due to the diversity of languages spoken here, multilingualism is viewed as a significant issue due to concerns about domination by specific ethnic groups. In such countries, English is the *lingua franca* due to its neutrality and ability to facilitate peaceful coexistence and successful communication between diverse ethnic and regional groups [4; 26; 40]. That is why English in Nigeria is widely used in government, industry and education [13]. There are natural variations in the way English is spoken in Nigeria because it is a second language for many Nigerians, who also speak various other languages, which influences their proficiency in English. However, despite its low institutional status as the language of the illiterate, NPE is still widely used in the country.

Literature suggests that speakers of dominant languages tend to discriminate against speakers of less dominant languages and exhibit a tendency towards linguistic bias [19; 7; 30; 15]. Despite the ubiquity of English, some English speakers face discrimination because of their accent and speaking “queen’s” standard English. Reports also suggest that educators in Nigeria punish and flog students to refrain from speaking NPE or any other Nigerian indigenous language in the classroom, suggesting linguistic discrimination [30]. Linguistic discrimination also occurs in the classroom, where students are prevented from speaking NPE, resulting in physical violence and punishment because it is considered inferior [19; 7; 26; 33; 30]. Linguistic discrimination is also observed in cases of disrespectful treatment of speakers of NPE or other dialects that do not have official status, which only fuels negative attitudes toward their speakers.

Analysis of recent research and publications. Bourdieu's (1986) concept of cultural capital provides a valuable lens, highlighting the reasons why pidgin speakers are marginalized and standard English speakers enjoy high social class status and associated privileges [10]. Additionally, colonial language ideologies continue to influence the perspective of linguistic correctness in postcolonial countries [34]. Although NPE is widely used, it is still stigmatised, especially in official educational and governmental situations. Standard English is the socially and institutionally dominant language. This linguistic disparity restricts the cultural and social capital available to Pidgin speakers, perpetuates social inequalities, and causes psychological stress. Furthermore, there is a conflict between cultural identity and social expectations because linguistic regulations and cultural attitudes often reinforce the notion that Pidgin is inferior and linguistic discrimination.

Linguistic discrimination refers to the unfair treatment of people based on their first language, accent, perceived vocabulary size, modality and syntax [9; 15]. It is also a form of racism and is known by other names, such as glossophobia and linguisticism. A person may instinctively make assumptions about another person's education, social standing, character or other features based solely on differences in language use, which could result in discrimination [38; 15]. Overt linguistic racism can manifest as intentional humiliation, such as "ethnic accent bullying", regardless of a person's actual English proficiency [6; 13]. This kind of prejudice can have serious psychological effects, as people who experience it may develop inferiority complexes and begin to view themselves as less intelligent. Linguistic discrimination is also amplified by language prescriptivism, which asserts that there is a correct way to use language.

Drożdżowicz and Peled describe linguistic discrimination as the consistent mistreatment by members of linguistic community A (usually the more powerful one) against members of linguistic community B (the less powerful one) when members of community B fail to meet the implicit linguistic expectations of community A (e.g. by speaking with an accent or using a different linguistic modality) [15]. Members of community A may act in this way without being aware of their underlying prejudices against community B's language and their other unfavourable views about its speakers.

Debates about linguistic discrimination and non-standard language are also rooted in Standard Language Ideology. The latter informs and influences attitudes towards “non-standard” language varieties. Research on standardisation and standard language ideology has begun to challenge earlier narratives that focused on multilingual contexts and considered minority and regional language varieties, as well as the new speakers of these varieties. This research also examines the linguistic prejudice and discrimination caused by standard language ideology (SLI) [23; 8].

Materials and Methods. Data was generated through news observation (identifying patterns in discourse from radio, news and classroom sources), the International Corpus of English (ICE) and interviews. The latter provide a valuable source of rich, qualitative data on participants’ attitudes, experiences, and perceptions. This context enhances observational and corpus data [14]. Observing language speakers enables researchers to record how language is used, including discourse patterns, lexical choices, and framing. This provides insights into language, communication, and journalistic practices [37]. The International Corpus of English (ICE) is an international research project that compiles and examines corpora of English dialects from around the world. Launched in 1988 by Sidney Greenbaum at University College London, the initiative aims to facilitate the comparison of English grammar and usage across various national and regional variants. ICE provides analyses of grammatical patterns, lexical choices and code-switching between English and NPE. This is made possible by using the corpus as a research tool, which offers genuine, empirical data on language use in formal and informal contexts [41]. Additionally, the architecture of the ICE corpora makes it easier to compare results with those of other English dialects, thereby improving the generalisability and reliability of the findings. Thus, using ICE-Nigeria enables a thorough, data-driven analysis of sociolinguistic phenomena and multilingual interactions in Nigeria.

Presentation of the main material of the study. *NPE in Media and Public Discourse.* The following examples, borrowed from the International Corpus of English (ICE) data corpus, illustrate the use of NPE in the public domain. They are accompanied by their English translation: “We presido don tok am se I no gud mak we dey trow bomb fo choch bikos na we we, we de kill...” (Our President, has

condemned a series of bombing attacks on churches because he believes that we are killing ourselves) [25: 186].

“Boko Haram ’mak dis pipul kom do dia noncens bomb 4 Naija Delta mak we tel dem say ... militants and Boko Haram no be mates; ... l-a-y-e. we go roast dem ... fri dem ... dem no say militants senior dem. So mak dem relax...’. (The Boko Haram sect must not attempt to set a bomb in any part of the Niger Delta region or else the militants will show their superiority over them)” [25: 186].

“Nothing in so-called standard English is objectively more complex, superior, or better linguistically. Simply put, because it is supported by so much authority and prestige, we feel that it is more accurate” (Interview 3).

The prevalence of NPE is also evident in the BBC World Service, which launched BBC News Pidgin, an online news outlet in West African Pidgin English, in Lagos, Nigeria, in 2017 [11]. The BBC subsequently created a ‘standardised’ version of Pidgin to cater to West African speakers. The BBC offers a Pidgin language service, and there are radio stations in Nigeria that only broadcast in NPE. Wazobia FM, the first Nigerian radio station to broadcast in NPE, attracted a large audience because of its news coverage.

The cultural revaluation of languages is evident when formerly stigmatised linguistic forms acquire new social legitimacy and acceptance [10]. This trend is also evident in Nigeria, where NPE is increasingly being recognised as a unifying symbol of national identity thanks to media outlets such as BBC Pidgin [11].

Smart People Speak English and the Stigmatization of NPE Speakers. Although NPE is the dialect spoken by many Nigerians, it is not recognized by the government and is not taught in schools. Its lack of prestige stems from the fact that many Nigerians view it as a “bad” form of English and connect it to a group of socially marginalized individuals. As the BBC interview participants suggest:

“It is not only disrespectful and humiliating, but also factually incorrect, to judge someone’s language as inferior or broken and another person’s as legitimate or real based purely on their ethnicity and region. There is no objectively better way to speak English than what is known as Standard English” (Interview 1).

Not every speaker of English or some other language or dialect receives equal treatment, consciously or unconsciously: “I detest

listening to Pidgin English because I consider it to be the language of the impoverished, disenfranchised, and weak in politics” (Interview 2).

Similarly, speaking NPE is associated with discriminatory social perceptions of its speakers. Linguistic discrimination against NPE is widespread because it differs significantly from other Nigerian dialects. This accent has traditionally been stigmatised because it reflects the linguistic reality of the uneducated and illiterate.

Language ideologies and policies that stigmatise speakers of “inferior” language variations and favour certain groups are perpetuated by institutions when standardised English is considered the only acceptable form of the language. This leads to power imbalances. Some participants living abroad mentioned feeling more confident in their ability to communicate in English in their home country but then losing that confidence due to the way they are treated in English-speaking countries.

Findings suggest that, due to pressure to speak standard English, Nigerians who have a fluent command of the language, enroll in extra classes to refine their British accent. Diction and phonetics are taught at high prices in private schools to the children of the rich and famous, as well as to adults who wish to “correct” their accents by conversing like Britons to appear classy and sophisticated. This alludes to articulating with an American or British accent in Nigeria, which is considered a significant achievement because it is associated with high status, education, and being well-travelled. The overview suggests that linguistic discrimination against individuals based on their accents is a widespread issue, as accents are often perceived as being associated with social status rather than geographical regions.

Similarly, concerns have been raised about the impact of students using NPE in Nigeria’s educational system because it negatively affects their performance in the West African Examinations Council (WAEC) English language course [2; 3; 33; 26]. The prevalence of NPE means that many young people find it challenging to communicate effectively in either their native language or standard English. This suggests that the implementation of overt language policies that reinforce linguistic racism might exacerbate the situation in schools and other educational settings. Additionally, one argument against the use of Pidgin English is that people often speak incorrectly due to the normalisation of casual English and the belief that speaking English well is elitist. This naturally contributes to students’ ongoing academic struggles and a

general decline in their ability to speak and pronounce words correctly in diverse communities and social circles when necessary.

In view of the perception of NPE, scholars of Standard Language Ideology (SLI) argue that it creates a divide that extends beyond language use, separating individuals who speak the standard from those who do not belong to the community of speakers of the idealised variation [16]. Rosa and Flores (2015) first used the phrase 'racial linguistic ideologies' to characterise standard language variations in relation to the racial characteristics of their speakers [18]. Standard variations are usually linked to a specific nation and its idealised depiction of its population. While pluricentric standard languages, which are spoken in many nation-states and comprise two or more national standard variations, are generally acknowledged, SLI allows for some regional diversity.

The Cultural Aspect of English. The findings also reveal that the difference between English and pidgin is not just linguistic, but also profoundly cultural. American and British English varieties function as cultural capital, unlocking doors to prestige, social networks, employment, and educational opportunities. Many Nigerians code-switch, combining NPE, local languages, and English to create a hybrid cultural resource. Pidgin is amplified by the media, music and social media, all of which contribute to its cultural revaluation. The residual influence of colonialism is still evident in Nigerian culture, as demonstrated by the preference for Standard English. By penalising NPE and elevating Standard English, the state and educational institutions perpetuate these hierarchies and maintain their authoritative control.

The study's findings are consistent with previous research indicating that ruling classes often legitimise certain cultural forms and favour one form of expression over another. Research has indicated that individuals are often treated differently based on their manner of speech [15]. It appears that even Nigerians who have a strong command of English often attend additional classes to improve their British accent, driven by a professional obligation to communicate in standard English.

Conclusion. The paper discusses the cultural perceptions of standard language versus non-standard varieties, such as pidgin, and to what extent they result in linguistic discrimination, as well as their connection to the cultural revaluation of NPE. The paper reveals that NPE speakers are occasionally marginalised due to the preference for

standard English, which shapes social status, literacy, and establishes linguistic hierarchies. The paper demonstrates biases against certain accents and dialects, which are classified as either standard or non-standard. The term “correct English” suggests the existence of a standard against which alternative linguistic forms are evaluated and classified as inappropriate. The cultural aspect of English in Nigeria is not neutral; it embodies the colonial history, globalisation, and struggles over local identity.

This tension between English and NPE highlights the cultural politics of language and how language and culture interact to shape communication and identity. Pidgin is often linked to a “lower social class” and can potentially reinforce feelings of inferiority, impacting an individual’s self-esteem and psychological well-being. Conversely, the adoption of pidgin as a legitimate form of expression has the potential to foster confidence, cultural pride and social cohesion, thereby promoting psychological well-being. The pressure to conform to standard English can create a sense of internal conflict between one’s cultural identity and social expectations. Individuals who use NPE in formal or professional contexts may experience feelings of judgement or stigma due to its perception as a “low-status” form of communication. On the other hand, people who are expected to speak standard English may experience stress or anxiety if they lack fluency, which can affect their confidence and self-esteem.

Fluency in “standard English” is a significant form of cultural capital in Nigeria, facilitating access to better schools, employment opportunities, and enhanced social mobility. Pidgin speakers may be excluded from spaces of power because their language is perceived as culturally “inferior”, despite its role as a *lingua franca* across Nigeria. This tension reflects a cultural negotiation: The cultural aspect also reveals that English in Nigeria is not neutral; it embodies colonial history, globalisation, and struggles over local identity. The implications for the future suggest that NPE’s revaluation in media and education may help lessen the stigma and encourage inclusivity. It is evident that Nigeria’s cultural revaluation of English and NPE is indicative of a continuous negotiation of identity and power. While NPE is increasingly used to represent cultural pride and national solidarity, English remains the language of institutional power. Collectively, they capture the multilingual reality of Nigeria, where linguistic diversity is not just a problem, but a cultural asset.

Linguistic discrimination may be lessened if NPE were acknowledged as a valid language resource in educational institutions in order to reduce instances of linguistic discrimination. Rather than outlawing or penalising its use, teachers should implement translanguaging strategies that incorporate NPE with English and native tongues. This approach has been shown to boost pupils' self-esteem and literacy.

Further research could focus on ways to implement the findings of this study in the Nigerian education system.

REFERENCES

1. Adelani, D.I., Doğruöz, A.S., Shode, I., Aremu, A. (2025). Does Generative AI speak Nigerian-Pidgin? *Findings of the Association for Computational Linguistics: NAACL*. Albuquerque, New Mexico, pp. 1571-1583. DOI: <https://doi.org/10.18653/v1/2025.findings-naacl.85>
2. Adu-Boahen, P. (2020). The effect of pidgin English on students' academic performance in English language the case of adventist senior high school, Bantama-Kumasi. *Thesis for: Master of Education*. DOI: <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.27079.93603>
3. Agbo, O., Plag, I. (2020). The Relationship of Nigerian English and Nigerian Pidgin in Nigeria: Evidence from Copula Constructions in ICE-Nigeria. *Journal of Language Contact*. 13, pp. 351-388. DOI: <https://doi.org/10.1163/19552629-bja10023>.
4. Akindele, J., Olatundun, O., Akano, R. (2022). Linguistic Diversity, Nigerian Indigenous Languages and the Choice of the English Language for Nigeria's National Sustainability. *A Journal of English Studies*. Vol. 7, pp.72-83.
5. Alshehri, S. (2023). The Relationship between Language and Identity. *International Journal of Linguistics, Literature and Translation*. 6(7), pp.156-161. DOI: <https://doi.org/10.32996/ijllt.2023.6.7.14>
6. Álvarez, B. (2020). Linguistic discrimination still lingers in many classrooms. *National Education Association*. Available at: <https://www.nea.org/nea-today/all-news-articles/linguistic-discrimination-still-lingers-many-classrooms> [Accessed 12 Oct. 2021].
7. Ashtari, N., Krashen, S. (2023). Confronting linguistic racism. *USC Rossier School of Education*. Available at: <https://rossier.usc.edu/news-insights/news/confronting-linguistic-racism> [Accessed 22 Dec. 2023].
8. Ayres-Bennett, W. (2021). Modelling Language Standardization. *The Cambridge Handbook of Language Standardization*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 27-64.

9. Baker-Bell, A. (2020). Dismantling anti-Black linguistic racism in English language arts classrooms: Toward an anti-racist Black language pedagogy. *Theory Into Practice*. 59(1), pp. 8-21. DOI: <https://doi.org/10.1080/00405841.2019.1665415>
10. Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. Westport, CT: Greenwood, pp. 241-258.
11. Bradley, S. (2017). Wetin dey happen? The BBC's Pidgin news site is a huge deal. *Wired*. Available at: <https://www.wired.com/story/bbc-digital-pidgin-language-service/> [Accessed 5 Sept. 2018].
12. Christiana, D.J., Onome, O., Bunmwakat, K.S. (2024). Reviewing the Place of the English Language as Nigeria's National Language. *Veritas journal of humanities*. 5(1), pp. 114-123.
13. Christine, R. (2021). The pervasive problem of 'linguistic racism'. *BBC*. Available at: <https://www.bbc.com/worklife/article/20210528-the-pervasive-problem-of-linguistic-racism> [Accessed 17 Jun. 2021].
14. Demirci, J.R. (2024). Conducting better qualitative interviews. *Journal of Research Methods*. 45(2), pp. 123-145. DOI: <https://doi.org/10.1177/08903344231213651>
15. Drożdżowicz, A., Peled, Y. (2024). The complexities of linguistic discrimination. *Philosophical Psychology*. 37(6), pp. 1459-1482. DOI: <https://doi.org/10.1080/09515089.2024.2307993>
16. Fairclough, I. (2021). *Language and Power: Essays in Honour of Norman Fairclough*. Independently published.
17. Faraclas, N. (2021). Chapter 1 Naija: A language of the future. *Current Trends in Nigerian Pidgin English: A Sociolinguistic Perspective*. Akande, A., Salami, O. (Eds.). Berlin; Boston: De Gruyter Mouton, pp. 9-38. DOI: <https://doi.org/10.1515/9781501513541-002>
18. Flores, N., Rosa, J. (2015). Undoing Appropriateness: Raciolinguistic Ideologies and Language Diversity in Education. *Harvard Educational Review*. 85 (2), pp. 149-171. DOI: <https://doi.org/10.17763/0017-8055.85.2.149>
19. Fridland, V. (2020). The sound of racial profiling: When language leads to discrimination. *Nevada Today*. Available at: <https://www.unr.edu/nevada-today/blogs/2020/the-sound-of-racial-profiling> [Accessed 7 Jan. 2021].
20. Haruyama, J.L. (2021). *Shortcut English: A pidgin language and racialization at a Chinese-operated mine in Zambia* [Video podcast]. Available at: <https://commons.ln.edu.hk/videos/911/> [Accessed 9 Dec. 2021].
21. Kazeem, Y. (2022). *How Pidgin English Became the Voice of International Media in West Africa*. Available at: <https://qz.com/africa/1349143/why-pidgin-english-is-the-new-cool-for-foreign-media-in-west-africa> [Accessed 11 Feb. 2023].
22. Lin, P.-J., Saeed, M., Chang, E., Scholman, M. (2023). Low-Resource Cross-Lingual Adaptive Training for Nigerian Pidgin. *arXiv*. DOI: <https://doi.org/10.48550/arXiv.2307.00382>

23. McLelland, N. (2021). Language standards, standardisation and standard ideologies in multilingual contexts. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. 42(2), pp. 109-124. DOI: <https://doi.org/10.1080/01434632.2019.1708918>
24. Mensah, E., Ukaegbu, E., Nyong, B. (2021). Towards a Working Orthography of Nigerian Pidgin. *Current Trends in Nigerian Pidgin English: A Sociolinguistic Perspective*. Akande, A., Salami, O. (Eds.). Berlin; Boston: De Gruyter Mouton, pp.177-200. DOI: <https://doi.org/10.1515/9781501513541-007>
25. Njemanze, Q.U. (2014). Nigerian pidgin in a multicultural nation: Challenges, Reflections and Realities. *Humanities and Social Sciences Letters*. 2 (4), pp. 181-191.
26. Nwoda, C. (2023). Attitudes Regarding the Use of Nigerian Pidgin English among Nigerian Students at Coventry University. *SOAS Working Papers in Linguistics*. 21, pp. 46-63. DOI: <https://doi.org/10.25501/SOAS.00040383>
27. Ogunyemi, O.K., Bada, A.E. (2020). Nigerian Languages, Ethnicity and Formal Education. *Studies in Literature and Language*. 20(3), pp. 22-27. DOI: <http://dx.doi.org/10.3968/11654>
28. Okonkwo, J.I. (2022). Language in Nigeria: a national question. *AMAMIHE: Journal of Applied Philosophy*. 20 (2), pp. 131-154. DOI: <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.30346.95682>
29. Oliver, R., Exell, M. (2020). Identity, translanguaging, linguisticism and racism: the experience of Australian Aboriginal people living in a remote community. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 23(7), pp. 819-832. DOI: <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1713722>
30. Orjinmo, N. (2023). The Nigerians learning to speak with British accents. *BBC*. Available at: <https://www.bbc.com/news/world-africa-66569668> [Accessed 1 May 2024].
31. Osoba, J. (2021). Chapter 11. Nigerian Pidgin as national language: Prospects and challenges. *Current Trends in Nigerian Pidgin English: A Sociolinguistic Perspective*. Akande, A., Salami, O. (Eds.). Berlin; Boston: De Gruyter Mouton, pp. 299-320. DOI: <https://doi.org/10.1515/9781501513541-012>
32. Oyebola, F. (2020). Theorising World Englishes: Attitudes and Identity in the Nigerian Context. *Linguistics and Literary Theories: An Empirical Exploration*. Adepoju, T. (Ed.). Ile-Ife: Obafemi Awolowo University Press, pp. 35-98.
33. Oyebola, F., Ugwuanyi, K. (2023) Attitudes of Nigerians Towards BBC Pidgin: A Preliminary Study, *Language Matters*. 54 (1), pp. 78-101. DOI: <https://doi.org/10.1080/10228195.2023.2203509>
34. Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press.

35. Roessel, J., Schoel, C., Stahlberg, D. (2020). Modern Notions of Accent-ism: Findings, Conceptualizations, and Implications for Interventions and Research on Nonnative Accents. *Journal of Language and Social Psychology*. 39 (1), pp. 87-111. DOI: <https://doi.org/10.1177/0261927X19884619>
36. Rosa, J. (2019). *Looking Like a Language, Sounding Like a Race: Raciolinguistic Ideologies and the Learning of Latinidad*. New York: Oxford University Press. DOI: <https://doi.org/10.1093/oso/9780190634728.001.0001>
37. Shin, S., Carpenter, S.M. (2022). A review of the participant observation method in journalism: Designing and reporting. *Review of Communication Research*. 10, pp. 114-145. DOI: <https://doi.org/https://doi.org/10.12840/ISSN.2255-4165.035>
38. The Diversity Trust. (2023). *The Diversity Trust x Skin Deep: Impact report* (April 2022–March 2023). London: The Diversity Trust. Available at: <https://www.diversitytrust.org.uk/wp-content/uploads/2020/12/The-Diversity-Trust-x-Skin-Deep-Impact-Report-Apr-2022-Mar-2023.pdf> [Accessed 4 October 2023].
39. Udoh A, Bruno-Tomé A., Ernawati D.K., Galbraith K., Bates I. (2021). The development, validity and applicability to practice of pharmacy-related competency frameworks: A systematic review. *Res Social Adm Pharm*. 17(10), pp. 1697-1718. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sapharm.2021.02.014>
40. UNESCO (2025). *UNESCO and the promotion of languages in Africa: Cultural diversity and multilingualism*. Available at: <https://www.unesco.org/en/articles/unesco-and-promotion-languages-africa-cultural-diversity-and-multilingualism> [Accessed 30 March 2025].
41. Wunder, E.-M., Voormann, H., Gut, U. (2010). The ICE Nigeria corpus project: Creating an open, rich, and accurate corpus. *ICAME Journal*. 34, pp. 78-88.

The article was received by the editors 07.09.2025.

The article was recommended for printing 10.11.2025.

The article published 30.12.2025.

In cites: Uwem S., Matoane M. (2025). Standard and pidgin English in Nigeria: cultural revaluation and its impact on educational system. *Teaching languages at higher educational establishments at the present stage. Intersubject relations*. 47, pp. 160-177. <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2025-47-10>

Conflict of Interest

The authors declare no conflict of interest regarding the publication of this manuscript. Furthermore, the authors have fully adhered to ethical norms, including avoiding plagiarism, data falsification, and duplicate publication.

Authors Contribution: all authors have contributed equally to this work
The work does not use artificial intelligence resources.

СТАНДАРТНА ТА ПІДЖИН-АНГЛІЙСЬКА МОВА В НІГЕРІЇ: КУЛЬТУРНА ПЕРЕОЦІНКА ТА ЇЇ ВПЛИВ НА ОСВІТНЮ СИСТЕМУ

Самуель Увем Умо

PhD, доцент Школи прикладних гуманітарних наук Університету
Квазулу-Натал, кампус Говард-Коледж
(4041, Південна Африка, Дурбан, вул. Мазісі Кунене, 269);
e-mail: samumo8000@gmail.com;
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3036-939X>

Матшено Матоане

PhD, професор, декан Школи прикладних гуманітарних наук
Університету Квазулу-Натал, кампус Говард-Коледж
(4041, Південна Африка, Дурбан, вул. Мазісі Кунене, 269);
e-mail: matoamc@unisa.ac.za;
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1824-384X>

Стаття досліджує культурні уявлення про стандартний варіант англійської мови у порівнянні з нестандартними різновидами, такими як нігерійський піджин, а також їхній вплив на суспільство. Розглянуто, як лінгвістична дискримінація впливає на психологічне благополуччя та соціальну ідентичність носіїв нігерійської піджин-англійської мови (NPE). Дослідження має якісний характер і ґрунтується на даних, отриманих із новинних джерел, Міжнародного корпусу англійської мови, спостережень та інтерв'ю.

Результати дослідження показують, що лінгвістична дискримінація щодо носіїв NPE виникає через те, що NPE має культурну стигму та асоціюється з нижчим соціальним класом і неписьменністю. Стандартна англійська, успадкована з британської колоніальної епохи, сприймається як ознака освіти, соціального статусу та мобільності. Через тиск, пов'язаний із необхідністю говорити стандартною англійською, нігерійці прагнуть удосконалити свій британський акцент, навіть якщо вони вже мають високий рівень володіння англійською мовою.

Напруження між англійською та NPE підкреслює культурну й лінгвістичну політику, а також взаємодію між мовою та культурою у формуванні комунікації та ідентичності. Ця подвійність створює психологічний і соціальний тиск на мовців, впливаючи на їхню самооцінку та відчуття власної ідентичності.

Попри це, багато нігерійців здійснюють код-перемикання, поєднуючи NPE з іншими корінними нігерійськими мовами та англійською, створюючи таким чином гібридний культурний ресурс. У статті стверджується, що

замість заборони NPE або покарання за його використання вчителі повинні впроваджувати транслінгвальні стратегії, які поєднують NPE, англійську та рідні мови, тим самим підвищуючи самооцінку та грамотність учнів. Подальші дослідження можуть бути спрямовані на пошук шляхів упровадження результатів цього дослідження в освітню систему Нігерії.

Ключові слова: культурна оцінка, лінгвістична дискримінація, Нігерія, освітня система, піджин-англійська, стандартна англійська.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Adelani D.I., Doğruöz A.S., Shode I., Aremu A. Does Generative AI speak Nigerian-Pidgin? *Findings of the Association for Computational Linguistics: NAACL*, 2025. P. 1571-1583. DOI: <https://doi.org/10.18653/v1/2025.findings-naacl.85>
2. Adu-Boahen P. The effect of pidgin English on students' academic performance in English language the case of adventist senior high school, Bantama-Kumasi. *Thesis for: Master of Education*, 2022. 44 p. DOI: <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.27079.93603>
3. Agbo O., Plag I. The Relationship of Nigerian English and Nigerian Pidgin in Nigeria: Evidence from Copula Constructions in ICE-Nigeria. *Journal of Language Contact*. 2020. Vol. 13. P. 351-388. DOI: <https://doi.org/10.1163/19552629-bja10023>.
4. Akindele J., Olatundun O., Akano R. Linguistic Diversity, Nigerian Indigenous Languages and the Choice of the English Language for Nigeria's National Sustainability. *A Journal of English Studies*. 2022. Vol. 7. P. 72-83.
5. Alshehri S. The Relationship between Language and Identity. *International Journal of Linguistics, Literature and Translation*. 2023. Vol. 6, № 7. P. 156-161. DOI: <https://doi.org/10.32996/ijllt.2023.6.7.14>
6. Álvarez B. Linguistic discrimination still lingers in many classrooms. *National Education Association*. 2020. URL: <https://www.nea.org/nea-today/all-news-articles/linguistic-discrimination-still-lingers-many-classrooms> (дата звернення: 12.10.2021).
7. Ashtari N., Krashen S. Confronting linguistic racism. *USC Rossier School of Education*. 2023. URL: <https://rossier.usc.edu/news-insights/news/confronting-linguistic-racism> (дата звернення: 22.12.2023).
8. Ayres-Bennett W. Modelling Language Standardization. *The Cambridge Handbook of Language Standardization*. Cambridge University Press, 2021. P. 27-64.
9. Baker-Bell A. Dismantling anti-Black linguistic racism in English language arts classrooms: Toward an anti-racist Black language pedagogy. *Theory Into Practice*. 2020. Vol. 59, № 1. P. 18-21. DOI: <https://doi.org/10.1080/00405841.2019.1665415>

10. Bourdieu P. (1986). The forms of capital. *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. Westport, CT: Greenwood, 1986. P. 241-258.
11. Bradley S. Wetin dey happen? The BBC's Pidgin news site is a huge deal. *Wired*. 2017. URL: <https://www.wired.com/story/bbc-digital-pidgin-language-service/> (дата звернення: 05.09.2018).
12. Christiana D.J., Onome O., Bunmwakat K.S. Reviewing the Place of the English Language as Nigeria's National Language. *Veritas journal of humanities*. 2024. Vol. 5, № 1. P. 114-123.
13. Christine R. The pervasive problem of 'linguistic racism'. *BBC*. 2021. URL: <https://www.bbc.com/worklife/article/20210528-the-pervasive-problem-of-linguistic-racism> (дата звернення: 17.06.2021).
14. Demirci J.R. Conducting better qualitative interviews. *Journal of Research Methods*. 2024. Vol. 45, № 2. P. 123-145. DOI: <https://doi.org/10.1177/08903344231213651>
15. Drożdżowicz A., Peled Y. The complexities of linguistic discrimination. *Philosophical Psychology*. 2024. Vol. 37, № 6. P. 1459-1482. DOI: <https://doi.org/10.1080/09515089.2024.2307993>
16. Fairclough I. *Language and Power: Essays in Honour of Norman Fairclough*. Independently published, 2021. 327 p.
17. Faracías N. Chapter 1 Naija: A language of the future. *Current Trends in Nigerian Pidgin English: A Sociolinguistic Perspective* / ed. A. Akande, O. Salami. Berlin; Boston: De Gruyter Mouton, 2021. P. 9-38. DOI: <https://doi.org/10.1515/9781501513541-002>
18. Flores N., Rosa J. Undoing Appropriateness: Raciolinguistic Ideologies and Language Diversity in Education. *Harvard Educational Review*. 2015. Vol. 85, № 2. P. 149-171. DOI: <https://doi.org/10.17763/0017-8055.85.2.149>
19. Fridland V. The sound of racial profiling: When language leads to discrimination. *Nevada Today*. 2020. URL: <https://www.unr.edu/nevada-today/blogs/2020/the-sound-of-racial-profiling> (дата звернення: 07.01.2021).
20. Haruyama J.L. *Shortcut English: A pidgin language and racialization at a Chinese-operated mine in Zambia* [Video podcast]. 2021. URL: <https://commons.ln.edu.hk/videos/911/> (дата звернення: 09.12.2021).
21. Kazeem Y. How Pidgin English Became the Voice of International Media in West Africa. 2022. URL: <https://qz.com/africa/1349143/why-pidgin-english-is-the-new-cool-for-foreign-media-in-west-africa> (дата звернення: 11.02.2023).
22. Lin P.-J., Saeed M., Chang E., Scholman M. Low-Resource Cross-Lingual Adaptive Training for Nigerian Pidgin. *arXiv*. 2023. DOI: <https://doi.org/10.48550/arXiv.2307.00382>
23. McLelland N. Language standards, standardisation and standard ideologies in multilingual contexts. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. 2021. Vol. 42, № 2. P. 109-124. DOI: <https://doi.org/10.1080/01434632.2019.1708918>

24. Mensah E., Ukaegbu E., Nyong B. (2021). Towards a Working Orthography of Nigerian Pidgin. *Current Trends in Nigerian Pidgin English: A Sociolinguistic Perspective* / ed. A. Akande, O. Salami. Berlin; Boston: De Gruyter Mouton, 2021. P. 177-200. DOI: <https://doi.org/10.1515/9781501513541-007>
25. Njemanze Q.U. Nigerian pidgin in a multicultural nation: Challenges, Reflections and Realities. *Humanities and Social Sciences Letters*. 2014. Vol. 2, N. 4. P. 181-191.
26. Nwoda C. (2023). Attitudes Regarding the Use of Nigerian Pidgin English among Nigerian Students at Coventry University. *SOAS Working Papers in Linguistics*. 2023. № 21. P. 46-63. DOI: <https://doi.org/10.25501/SOAS.00040383>
27. Ogunyemi O.K., Bada A.E. (2020). Nigerian Languages, Ethnicity and Formal Education. *Studies in Literature and Language*. 2020. Vol. 20, № 3. P. 22-27. DOI: <http://dx.doi.org/10.3968/11654>
28. Okonkwo J.I. Language in Nigeria: a national question. *AMAMIHE: Journal of Applied Philosophy*. 2022. Vol. 20, № 2. P. 131-154. DOI: <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.30346.95682>
29. Oliver R., Exell M. Identity, translanguaging, linguisticism and racism: the experience of Australian Aboriginal people living in a remote community. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 2020. Vol. 23, № 7. P. 819-832. DOI: <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1713722>
30. Orjinmo N. The Nigerians learning to speak with British accents. *BBC*. 2023. URL: <https://www.bbc.com/news/world-africa-66569668> (дата звернення: 01.05.2024)
31. Osoba J. Chapter 11. Nigerian Pidgin as national language: Prospects and challenges. *Current Trends in Nigerian Pidgin English: A Sociolinguistic Perspective* / ed. A. Akande, O. Salami. Berlin; Boston: De Gruyter Mouton, 2021. P. 299-320. DOI: <https://doi.org/10.1515/9781501513541-012>
32. Oyebola F. Theorising World Englishes: Attitudes and Identity in the Nigerian Context. *Linguistics and Literary Theories: An Empirical Exploration* / ed. T. Adepoju. Ile-Ife: Obafemi Awolowo University Press, 2020. P. 35-98.
33. Oyebola F., Ugwuanyi K. Attitudes of Nigerians Towards BBC Pidgin: *A Preliminary Study, Language Matters*. 2023. Vol. 54, № 1. P. 78-101. DOI: <https://doi.org/10.1080/10228195.2023.2203509>
34. Phillipson R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press. 365 p.
35. Roessel J., Schoel C., Stahlberg D. Modern Notions of Accent-ism: Findings, Conceptualizations, and Implications for Interventions and Research on Nonnative Accents. *Journal of Language and Social Psychology*. 2020. Vol. 39, № 1. P. 87-111. DOI: <https://doi.org/10.1177/0261927X19884619>

36. Rosa J. *Looking Like a Language, Sounding Like a Race: Raciolinguistic Ideologies and the Learning of Latinidad*. New York: Oxford University Press, 2019. 286 p. DOI: <https://doi.org/10.1093/oso/9780190634728.001.0001>
37. Shin S., Carpenter S.M. A review of the participant observation method in journalism: Designing and reporting. *Review of Communication Research*. 2020. № 10. P. 114-145. DOI: <https://doi.org/https://doi.org/10.12840/ISSN.2255-4165.035>
38. The Diversity Trust. The Diversity Trust x Skin Deep: Impact report (April 2022–March 2023). London: The Diversity Trust. 2023. URL: https://www.diversitytrust.org.uk/wp-content/uploads/2020/12/The-Diversity-Trust-x-Skin-Deep-Impact-Report-Apr-2022-Mar-2023.pdf?utm_source=chatgpt.com (дата звернення: 04.10.2023)
39. Udoh A., Bruno-Tomé A., Ernawati D.K., Galbraith K., Bates I. The development, validity and applicability to practice of pharmacy-related competency frameworks: A systematic review. *Res Social Adm Pharm*. 2021. Vol. 17, № 10. P. 1697-1718. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sapharm.2021.02.014>
40. UNESCO. *UNESCO and the promotion of languages in Africa: Cultural diversity and multilingualism*. 2025. URL: <https://www.unesco.org/en/articles/unesco-and-promotion-languages-africa-cultural-diversity-and-multilingualism> (дата звернення: 30.03.2025).
41. Wunder E.-M., Voormann H., Gut U. The ICE Nigeria corpus project: Creating an open, rich, and accurate corpus. *ICAME Journal*. 2010. № 34. P. 78-88.

Стаття надійшла до редакції 07.09.2025.

Статтю рекомендовано до друку 10.11.2025.

Стаття опублікована 30.12.2025.

Як цитувати: Uwem S., Matoane M. (2025). Standard and pidgin English in Nigeria: cultural revaluation and its impact on educational system. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. 2025. Вип. 47. С. 160-177. <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2025-47-10>

Конфлікт інтересів

Автори заявляють, що конфлікту інтересів щодо публікації цього рукопису немає. Крім того, автори повністю дотримувались етичних норм, включаючи плагіат, фальсифікацію даних та подвійну публікацію.

Внесок авторів: всі автори зробили рівний внесок у цю роботу.

В роботі не використано ресурс штучного інтелекту.

PEDAGOGICAL GRAMMAR AS THE FRAMEWORK OF TEFL RESEARCH. PART 19. CORRELATION BETWEEN THE FORM OF RULES OF LINGUISTIC AND PEDAGOGICAL GRAMMARS

Leonid Chernovaty

DrSc in Pedagogy, Professor, Mykola Lukash Translation Studies Department,
V.N. Karazin Kharkiv National University
(61022, Kharkiv, 4 Svoboda Sq.);

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

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

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

The nineteenth paper in the series continues to discuss the correlation between linguistic (LG) and pedagogical (PG) grammars in the development of communicative grammar skills. This time, the author addresses the issue of the form of LG and PG rules, aiming to answer a series of questions. What is the general attitude of researchers towards using LG grammar information in the classroom? Are LG rules effective for grammar teaching in their current linguistic form? How can their efficiency be increased by changing their form, bearing in mind the psychological nature of the process of developing grammar skills? An analysis of contemporary literature on this topic revealed a significant shift in attitude towards explicit focus on linguistic form in teaching, moving away from the zero tolerance of LG information in communicative language classrooms of the 1970s and 1980s. While maintaining strict adherence to the communicative nature of teaching and the prevalence of meaning-focused tasks in the classroom, researchers also acknowledge the importance of explicit attention to form for language acquisition. Stressing the teacher's role as a facilitator, the authors praise the use of pre-task modelling techniques, which positively impact learners' attention to linguistic forms and facilitate second language skill development. Conversely, the author cautions against the uncritical revival of grammar-translation techniques, asserting that PG's primary objective is to foster students' communication abilities rather than their comprehension of LG structure. Based on this, he suggests that PG can disregard the principles of LG structure and establish its own rules, which may differ from those of LG. The author convincingly demonstrates the validity of this principle using examples from the pre-zero-tolerance era and shows the potential of types of

pedagogical information such as models and algorithms as specific forms of PG rules. The author suggests a number of requirements for PG rules, promising to extend this list in his next contribution to the series.

Keywords: *form-focused tasks, linguistic grammar rules, meaning-focused tasks, pedagogical grammar rules, teaching foreign languages.*

Problem statement. *Introduction to the series.* Numerous research projects in teaching foreign languages, specifically in the development of grammar competence, often seem to lack a common framework to integrate them into a single area with uniform approaches, terminology and criteria. It accounts for the *current importance* of the issue under consideration.

The aim. The *object* of this part of the series is outlining the main approaches to the relationship between the rules of the linguistic grammar, on the one hand, and those of the pedagogical grammar, on the other. Thus, the *subject* remains the analysis of the correlation of linguistic and pedagogical grammar. Its *aim* is to outline a general approach to the solution of the abovementioned issue. This is the nineteenth (see the previous issues of this journal [5]) in a series of articles focusing on the Pedagogical Grammar issue [2; 3; 7], where the author, basing on the theoretical models and research data, is discussing the various aspects of the problem.

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

An analysis of the current research and a presentation of the main material. Nassaji [10] presented a timeline of research on form-focused instruction, highlighting the significant shifts in the perception of instruction's role, from the 'zero position' of the early 1980s to a more positive view of its potential. Samuda [12] argues that a successful task-based language learning classroom requires teachers to act as mediators between meaning-focused tasks and an explicit focus on linguistic form. The fundamental argument is that meaning-focused tasks can engender a desire to express oneself, but that explicit attention to form is also crucial for language acquisition. In this regard, it is essential for the teacher to act as a facilitator. As demonstrated by Kim's research [8], there is irrefutable evidence that pre-task modelling positively impacts learners' attention to linguistic forms and facilitates second

language development. Toth's [15] data suggest that teachers have the potential to facilitate L2 learning by directing attention to target structures and providing procedural assistance for processing output. This view is corroborated by other research results [6; 9; 11; 13; 14], which indicate a growing consensus that form-focused instruction facilitates learners' acquisition of linguistic features in communicative or content-based instruction. These features may not be acquired without guidance.

As PG's primary objective is to enhance students' communication abilities rather than their understanding of LG structure, it can disregard the principles of LG construction and establish its own rules, which may differ from those of LG. For example, D. Wilkins [16], having examined the LG rule on the formation of feminine adjectives from masculine adjectives in French, derived six variants of this rule's application, presented in Table 1.

Table 1. The formation of feminine adjectives from masculine adjectives in French. The approximate pronunciation is given in square brackets, without reference to any phonetic transcription system.

Variant	Masculine	Feminine
1	laid [le]	laide [led]
2	rouge [ruzʰ]	rouge [ruzʰ]
3	bas [ba]	basse [bas]
4	frais [frei]	fraiche [fresh]
5	long [lon]	longue [long]
6	leger [lezhe]	legere [lezher]

The rule is as follows: feminine adjectives are formed by adding -e to the masculine form. However, masculine adjectives ending in -e do not change in the feminine form. This is followed by instructions for variants 3–6 as special cases of the rule.

Having analysed this linguistic rule, which is also traditionally used as a PG rule, D. Wilkins [16] concluded that it could only be applied in teaching based on written language, i.e. when students see

words in graphic form (reading and writing). It does not make sense when teaching oral speech, since the last letter in French words is not pronounced. Therefore, when hearing words (masculine adjectives) only, it is impossible to determine the final consonant in variants 1, 3–6. Consequently, the rule is completely useless. D. Wilkins proposes a PG rule that differs from the LG rule. The masculine form is formed from the feminine form by dropping the final consonant (some adjectives have the same form in both the masculine and feminine). This form of the rule has clear advantages: instead of six variants of adjective formation, there are now only four: (1) see variant 2 in Table 1; (2) see variants 1, 3, 4 and 6 in Table 1; (3) adjectives ending in *-n* in the feminine form (nasalised in the masculine form); and (4) adjectives ending in *-v*, which change to *-f* in the masculine form.

The pedagogical rules developed by D. Wilkins [16] enable us to create a model (see Figure 1) and an algorithm (see Figure 2 below) for carrying out this grammatical action. These greatly simplify the process of finding your way around for students compared to using Table 1.

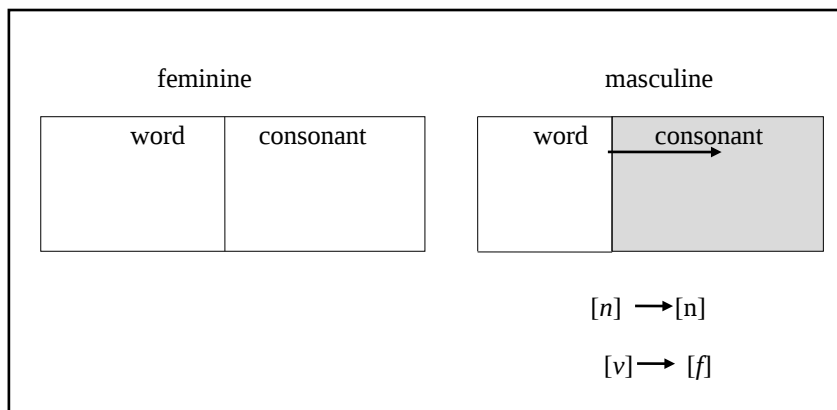


Figure 1. Model for forming masculine adjectives from feminine adjectives in French.

The simplicity and accessibility of the model and algorithm distinguish them favourably from the LG rule (see Table 1), as the algorithm includes only two steps, whereas the LG rule includes six. This allows us to predict their effectiveness in the learning process.

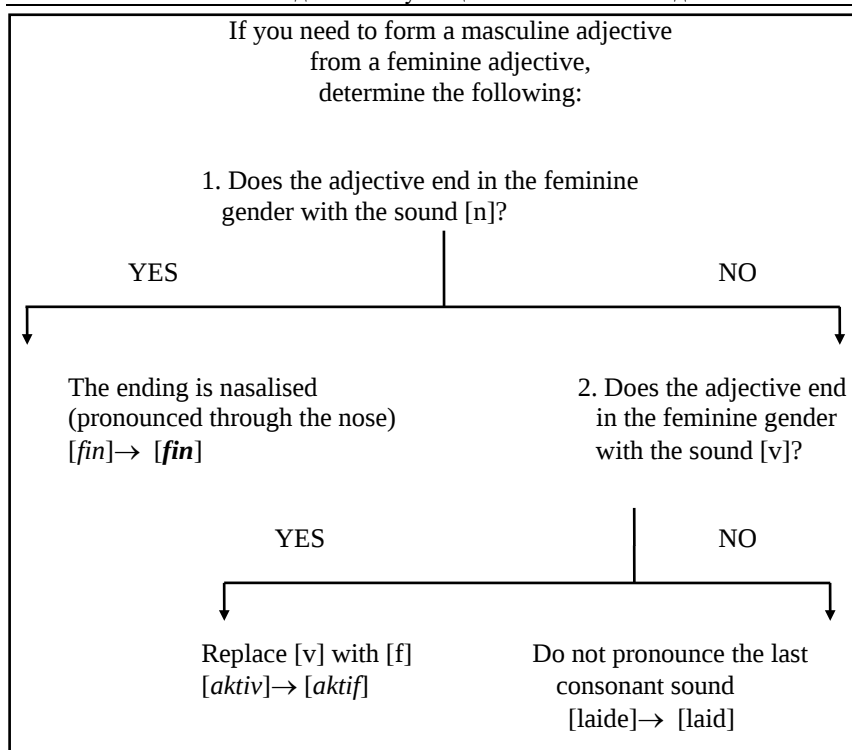


Figure 2. Algorithm for forming masculine adjectives from feminine adjectives (in spoken French).

Interrogative and negative constructions. In LG, this information is scattered across different sections describing various tense forms and can be represented as the following system of sub-rules: (S – subject, *be* – verb *to be*, *have (got)* – verb *have (got)*, V – main verb (infinitive without *to*), *wh* – question word, *do* – auxiliary verb *do*, *Ving* – verb in *ing* form, *Ved* – second form of the verb, *Ven* – third form of the verb, *was/were* – past tense of the verb *to be*, *had* – past tense of the verb *have*, *will/shall* – auxiliary verbs *will / shall*, *been* – third form of the verb *to be*, X – the rest of the sentence): **1) Present Indefinite:** **1a)** S + *be* + X® *be* + S + X?® *wh* + *be* + S + X?; **1b)** S + *have (got)* + X® *have* + S + *got* + X?® *wh* + *have* + S + *got* + X; **1c)** S + V + X® *do* + S + V + X?® *wh* + *do* + S + V + X?; **2) Present Continuous:** S + *be* + *Ving* + X® *be* + S + *Ving* + X?® *wh* + *be* + S + *Ving*?; **3) Present Perfect:** S + *have* + *Ven* + X® *have* + S + *Ven* + X?® *wh* + *have* + S + *Ven* + X?; **4) Past Indefinite:** **4a)** S + *Ved* + X® *did* + V + X?® *wh* + *did* + V + X?; **4b)** S + *was(were)* + X® *was(were)*

+ S + X?[®] *wh* + *was(were)* + X?; **5) Past Perfect:** S + *had* + *Ven* + X?[®] *had* + S + *Ven* + X?[®] *wh* + *had* + S + *Ven* + X?; **6) Past Continuous:** S + *was(were)* + *Ving* + X?[®] *was(were)* + *Ving* + X?[®] *wh* + *was(were)* + *Ving* + X?; **7) Future Simple:** S + *will(shall)* + V + X?[®] *will(shall)* + S + V + X?[®] *wh* = *will(shall)* + S + V + X?; **8) Future Continuous:** S + *will/shall* + *be* + V + X?[®] *will/shall* + S + *be* + V + X?[®] *wh* + *will/shall* + S + *be* + V + X?; **9) Future Perfect:** S + *will/shall* + *have* + *Ven* + X?[®] *will/shall* + S + *have* + *Ven* + X?[®] *wh* + *will* + *have* + *Ven* + X?; **10) Present Perfect Continuous:** S + *have* + *been* + *Ving* + X?[®] *have* + S + *been* + *Ving* + X?[®] *wh* + *have* + S + *been* + *Ving* + X?; **11) Past Perfect Continuous:** S + *had* + *been* + *Ving* + X?[®] *had* + S + *been* + *Ving* + X?[®] *wh* + *had* + S + *been* + *Ving* + X?

Thus, there are 28 rules for forming interrogative sentences with basic types of verbs in the indicative mood (not including modal verbs). This does not take into account the rules for constructing special questions to the subject. In the latter case, the number of rules would increase to 39 for the indicative mood alone.

However, in PG, all these rules can be reduced to one. 'When constructing a question (except questions to the subject), move the operator to the beginning of the sentence (before the subject) and, if it is a special question, place the interrogative word before the operator.' List of operators: *be*, *have*, modal verbs. If there is more than one auxiliary verb in a sentence (e.g. *have been waiting*), the operator is the first one.' This rule is even simpler when presented as a model (see Fig. 3).

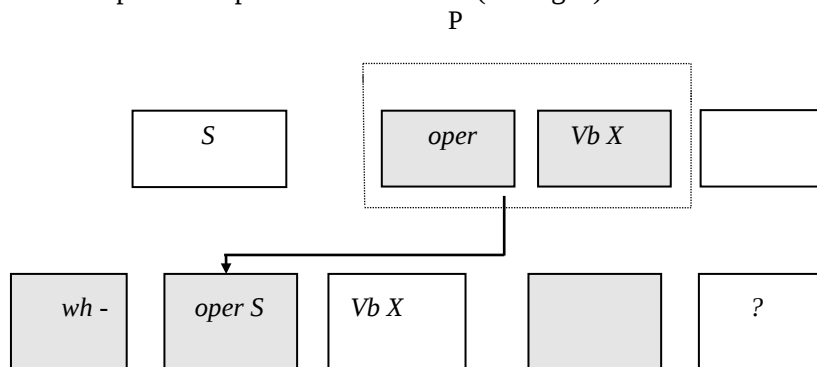
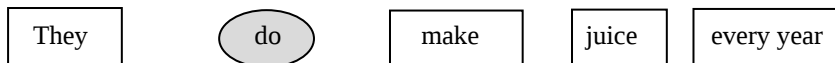


Figure 3. General model for asking general and specific questions (except for questions about the subject) in all verb tenses. Key: S – subject, P – predicate, oper – operator, Vb – rest of the predicate, X – rest of the sentence, wh – interrogative word.

This model is valid for structures 1–11 presented above. One question that may arise concerns the Present/Past Indefinite, where operators are usually absent in affirmative sentences. To unify such structures, the concept of a 'phantom' operator can be introduced, which is implicitly present in affirmative structures. In the model, this is introduced as follows [1]:



where it is shown that the operator DO can, in principle, be used in an affirmative structure to highlight the verb emphatically, this is absent in neutral statements but can always be restored, in a similar way to the linking verb in Ukrainian: 'Це (є) книга – 'This (is) a book.' For this rule to function effectively, students must be familiar with the concept of 'operator' from the outset of their education.

This example enables us to establish another requirement for PG rules: that they should be simple and clear. A PG rule should be as conceptually simple as possible and should not contain excessive information. The requirement for clarity means that a PG rule must be accessible to a specific group of learners; therefore, it is advisable to avoid terminology that could cause learner's entropy. This may even apply to basic linguistic terms. For instance, in a study involving 12-year-old students [1], the participants struggled with the concept of a 'subject'. These problems were solved by presenting an affirmative sentence model (with a verb as the predicate) in symbols accessible to the students (see Fig. 4).

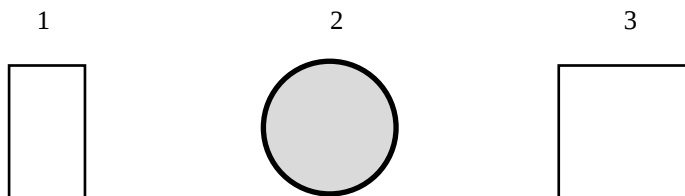


Figure 4. Model of an affirmative sentence in an experimental study on the formation of sentence structure skills (with the verb *be* as the predicate) [4].

As a result of exercises based on this model, students successfully learnt how to form interrogative sentences using the verb *to be*, without the need for grammatical terminology. For example, when learning the structure of a general question with *be* as the predicate, test subject A responded by pointing to the model when asked what to do to ask a question: 'You need to put the yellow one in front' (in the model, consisting of cards of different colours, the verb *be* was highlighted in yellow) [1]. It is entirely justified to avoid grammatical terminology when developing skills if the students' conceptual system does not include such terminology, since the PG itself is not the goal of learning, but merely a means to achieve it: forming grammatical skills and incorporating them into the grammatical mechanisms of speech.

This allows us to draw some preliminary conclusions about the relationship between the forms of LG and PG rules. Since LG and PG have different objectives (describing the structure of the language and developing students' communication skills, respectively), there is no reason for the form of LG and PG rules to coincide. The information contained in LG is undoubtedly useful for teaching purposes. However, when selecting information for classroom use, consideration should be given to the potential positive impact of such information on the development of grammatical mechanisms of speech. The form in which it is presented should consider the teaching purpose and objectives, stage, and time allocation. PG rules should also be conceptually simple and accessible to a specific group of students.

The next article in this series will discuss the prospect of formulating a more complete list of requirements for PG rules.

REFERENCES

1. Chernovaty, L.M. (1978). On some conditions of the development of grammar skills. *Visnyk Kharkiv university*, 170, pp. 96-101 [in Ukrainian].
2. Banegas, D. (2021). Understanding the impact of teaching systemic functional grammar in initial English language teacher education. *International Journal of Applied Linguistics*. 31, pp. 492-507. DOI: <https://doi.org/10.1111/IJAL.12346>
3. Candlin, C.N. (1979). The status of pedagogical grammars. *The Communicative Approach to Language Teaching*. London: Oxford Univ. Press, pp. 72-81.
4. Chernovaty, L. (1995). *Transtecon Elementary English Course*. Kyiv: Olena Teliga Publishers.
5. Chernovaty, L.M. (2016-2025). Pedagogical grammar as the framework of

- research in teaching foreign languages. Parts 1-17. *Teaching Languages at Higher Educational Establishments at the Present Stage. Intersubject Relations*. Kharkiv, Issues 29-45. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2025-46-06>
6. Collins, L., Ruivivar, J. (2021). Research agenda: Researching grammar teaching and learning in the second language classroom. *Language Teaching*. 54(3), pp. 407-423. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0261444821000070>
7. Crookes, G.V. (2021). Critical language pedagogy: an introduction to principles and values. *ELT Journal*. 75(3), pp. 247-255. DOI: <https://doi.org/10.1093/ELT/CCAB020>
8. Kim, Y. (2013). Effects of pre-task modelling on attention to form and question development. *TESOL Quarterly*. 47(1), pp. 8-35. DOI: <https://doi.org/doi:10.1002/tesq.52>
9. Leão, L.B.C. (2012). How grammar can be best taught. *Domínios de lingu@gem. Revista Eletrônica de Linguística*. 6(1). ISSN 1980-5799 242. URL: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem>
10. Nassaji, H. (2016). Research timeline: Form-focused instruction and second language acquisition. *Language Teaching*. 49, pp. 35-62. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0261444815000403>
11. Pawlak, M. (2019). Grammar learning strategies as a key to mastering second language grammar: A research agenda. *Language Teaching*. 53, pp. 1-13. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0261444819000314>
12. Samuda, V. (2001). Guiding relationships between form and meaning during task performance: The role of the teacher. In: Bygate, M., Skehan, P., Swain, M. (Eds.). *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching, and testing*. pp.119-140. Harlow, UK: Longman.
13. Shortall, T. (2003). Grammar Rules: Teaching Grammar in the Foreign Language Classroom. Birmingham: DELPHI. URL: <http://www.delphi.bham.ac.uk>
14. Spada, N., Lightbown, P.M. (2008). Form-focused instruction: Isolated or integrated? *TESOL Quarterly*. pp. 181-207. DOI: <https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2008.tb00115>
15. Toth, P.D. (2008). Teacher- and learner-led discourse in task-based grammar instruction: Providing procedural assistance for L2 morphosyntactic development. *Language Learning*. 58(2), pp. 237-283. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2008.00441>
16. Wilkins, D.A. (1972). *Linguistics in Language Teaching*. London: Arnold, 3.

The article was received by the editors 14.09.2025.

The article was recommended for printing 14.11.2025.

The article published 30.12.2025.

In cites: Chernovaty L. (2025). Pedagogical grammar as the framework of TEFL research. Part 19. Correlation between the form of rules of linguistic and pedagogical grammars. *Teaching languages at higher educational establishments at the present stage. Intersubject relations*. 47, pp. 178-189. <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2025-47-11>

ПЕДАГОГІЧНА ГРАМАТИКА ЯК ФРЕЙМОВЕ ПОНЯТТЯ ДЛЯ ДОСЛІДЖЕНЬ У ГАЛУЗІ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ. ЧАСТИНА 19. СПІВВІДНОШЕННЯ ФОРМИ ПРАВИЛ ЛІНГВІСТИЧНОЇ ТА ПЕДАГОГІЧНОЇ ГРАМАТИК

Леонід Черноватий

докт. пед. наук,

професор кафедри перекладознавства імені Микола Лукаша
Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна
(61022, Харків, майдан Свободи, 4);

науковий співробітник кафедри англістики та американістики
університету імені Матея Бела

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

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

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

Дев'ятнадцята стаття серії продовжує обговорення співвідношення лінгвістичної (ЛГ) та педагогічної (ПГ) граматики у процесі формування іншомовних граматичних навичок. Цього разу автор розглядає питання формулювання правил ЛГ та ПГ, прагнучи відповісти на низку запитань. Яким є загальне ставлення дослідників до використання інформації ЛГ у навчальній аудиторії? Чи є правила ЛГ у тому вигляді, в якому вони сформульовані в лінгвістиці, ефективними для навчання граматики? Як можна підвищити цю ефективність, змінивши їхню форму з урахуванням психологічної природи процесу формування граматичних навичок?

Аналіз сучасної літератури з цієї проблеми виявив значну зміну в ставленні науковців до усвідомлення учнями мовної форми в процесі навчання, відхід від нульової толерантності до інформації ЛГ на заняттях з іншомовної комунікації 1980-х років. Декларуючи відданість ідеям комунікативного спрямування навчання та перевагу завдань, орієнтованих на значення, дослідники одночасно визнають важливість усвідомлення форми для засвоєння мови. Підкреслюючи роль вчителя як посередника, автори високо оцінюють ефективність методу моделювання перед виконанням завдання, який позитивно впливає на розуміння учнями мовних форм і сприяє розвитку навичок та змінє іншомовного мовлення. З іншого боку, автор застерігає від некритичного відродження прийомів граматико-перекладного методу, зазначаючи, що основною метою ПГ залишається розвиток комунікативної компетентності учнів, а не розуміння ними структури ЛГ. Виходячи з цього, він припускає, що ПГ може ігнорувати

принципи побудови структури ЛГ і встановлювати свої власні правила, які можуть відрізнятися від правил ЛГ. Автор переконливо демонструє обґрунтованість цього принципу, використовуючи приклади з доби, що передувала нульовій толерантності ЛГ, і показує потенціал типів педагогічної інформації (моделі та алгоритми) як конкретних форм правил ЛГ. Автор формулює кілька вимог до правил ЛГ, обіцяючи розширити цей перелік у своїй наступній статті в цій серії.

Ключові слова: завдання, орієнтовані на значення, завдання, орієнтовані на форму, навчання іноземних мов, правила лінгвістичної граматики, правила педагогічної граматики.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Черноватий Л.М. Про деякі умови формування граматичної навички. *Вісник Харк. ун-ту*. 1978. № 170. С. 96-101.
2. Banegas D. Understanding the impact of teaching systemic functional grammar in initial English language teacher education. *International Journal of Applied Linguistics*. 2021. № 31. P. 492-507. DOI: <https://doi.org/10.1111/IJAL.12346>
3. Candlin C.N. The status of pedagogical grammars. *The Communicative Approach to Language Teaching*. London: Oxford Univ. Press, 1979. P. 72-81.
4. Chernovaty L. *Transtecon Elementary English Course*. Kyiv: Olena Teliga Publishers, 1995. 474 p.
5. Chernovaty L.M. Pedagogical grammar as the framework of research in teaching foreign languages. Parts 1-18. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. Харків, 2016-2025. Вип. 29-45. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2025-46-06>
6. Collins L., Ruivivar J. Research agenda: Researching grammar teaching and learning in the second language classroom. *Language Teaching*. 2021. № 54(3). P. 407-423. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0261444821000070>
7. Crookes G.V. Critical language pedagogy: an introduction to principles and values. *ELT Journal*. 2021. Vol. 75(3). P. 247-255. DOI: <https://doi.org/10.1093/ELT/CCAB020>
8. Kim Y. Effects of pre-task modelling on attention to form and question development. *TESOL Quarterly*. 2013. Vol. 47(1). P. 8-35. DOI: <https://doi.org/10.1002/tesq.52>
9. Leão L.B.C. How grammar can be best taught. *Domínios de lingu@gem. Revista Eletrônica de Linguística*. 2012. Vol. 6(1). URL: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem>
10. Nassaji H. Research timeline: Form-focused instruction and second language acquisition. *Language Teaching*. 2016. № 49. P. 35-62. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0261444815000403>

11. Pawlak M. Grammar learning strategies as a key to mastering second language grammar: A research agenda. *Language Teaching*. 2019. № 53. P. 1-13. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0261444819000314>.
12. Samuda V. Guiding relationships between form and meaning during task performance: The role of the teacher. In: Bygate, M., Skehan, P., Swain, M. (Eds.). *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching, and testing*. P. 119-140. Harlow, UK: Longman, 2001.
13. Shortall T. Grammar Rules: Teaching Grammar in the Foreign Language Classroom. Birmingham: DELPHI, 2003. 74 p. URL: <http://www.delphi.bham.ac.uk>
14. Spada N., Lightbown P.M. Form-focused instruction: Isolated or integrated? *TESOL Quarterly*. 2008. Vol. 42(2). P. 181-207. DOI: <https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2008.tb00115>
15. Toth P.D. Teacher- and learner-led discourse in task-based grammar instruction: Providing procedural assistance for L2 morphosyntactic development. *Language Learning*. 2008. Vol. 58(2). P. 237-283. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2008.00441>
16. Wilkins D.A. *Linguistics in Language Teaching*. London: Arnold, 1972. 360 p.

Стаття надійшла до редакції 14.09.2025.

Статтю рекомендовано до друку 14.11.2025.

Стаття опублікована 30.12.2025.

Як цитувати: Chernovaty L. (2025). Pedagogical grammar as the framework of TEFL research. Part 19. Correlation between the form of rules of linguistic and pedagogical grammars. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. 2025. Вип. 47. С. 178-189. <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2025-47-11>

ТЕКСТОВА СТРУКТУРА ЗАНЯТТЯ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ (НА ПРИКЛАДІ ТЕМИ «МЕНТАЛЬНЕ ЗДОРОВ'Я, ПСИХОЛОГІЧНА ДОПОМОГА»)

Ганна Швець

докт. пед. наук, доцент кафедри української філології для іноземних
громадян Навчально-наукового інституту філології

Київського національного університету імені Тараса Шевченка

(01601, Київ, вул. Володимирська, 64/13);

e-mail: h.shvets@knu.ua;

ORCID:<https://orcid.org/0000-0002-1068-048X>

У статті розглянуто проблему текстової організації заняття з української мови як іноземної (УМІ). Текст у навчальному процесі виконує потрійну функцію: виступає дидактичним інструментом формування мовленнєвих умінь, є носієм змісту й водночас визначає логіку та структуру заняття. Тому постає потреба з'ясувати, як саме різні варіанти текстової структури організовують навчальну взаємодію. Мета дослідження – схарактеризувати типи текстової структури заняття на матеріалі теми «Ментальне здоров'я. Психологічна допомога» та визначити чинники, що впливають на вибір кожного з них.

У роботі застосовано комплекс методів: контент-аналіз навчальних текстів, порівняльний аналіз планів занять, лінгводидактичне проектування, педагогічне спостереження та узагальнення досвіду викладання УМІ. Виокремлено три типи текстової структури заняття. Панорамна (мозаїчна) передбачає роботу з кількома взаємопов'язаними текстами різних жанрів і форматів та забезпечує багатовимірне осмислення теми. Деталізована ґрунтується на одному центральному тексті й дає змогу глибоко опрацювати його зміст, структуру та мовні особливості. Полегшена спирається на один-два короткі тексти або відеофрагменти й орієнтована насамперед на стимулювання усного мовлення та створення комфортної навчальної атмосфери. Встановлено чинники, що визначають доцільність кожного типу: рівень мовної підготовки студентів, специфіка формату курсу, навчальна мета та потреби конкретної групи.

Зроблено висновок, що варіативність текстової структури заняття відкриває можливості для ефективної роботи з автентичними матеріалами та для комплексного розвитку мовних і мовленнєвих умінь. Звернення до теми ментального здоров'я продемонструвало важливість

особистісної залученості студентів, діалогічної взаємодії та безпечного освітнього середовища.

Ключові слова: *навчальний текст, принцип текстоцентризму, стратегії опрацювання тексту, текстова структура заняття, українська мова як іноземна.*

Обґрунтування теми. Пропонована тема спирається на кілька важливих аспектів методики навчання української мови як іноземної (далі УМІ): інструментально-дидактичний (навчальний текст як осердя педагогічної взаємодії, матеріал для розвитку комунікативної компетентності), організаційний (структура заняття/уроку як основної форми організації навчального процесу) і змістовий (вибір комунікативної теми, що поєднає суспільну значущість та особисту зацікавленість студентів). Оскільки ці три виміри взаємодіють і фокусуються саме в навчальному тексті, який виступає одночасно дидактичним інструментом формування комунікативних умінь, структуротвірним елементом заняття та носієм змісту, постає потреба в ґрунтовному аналізі того, як текст організовує заняття та визначає його внутрішню логіку. У цьому контексті важливою науковою проблемою є характеристика текстової структури заняття з УМІ.

Аналіз актуальних досліджень. Текст як матеріал, засіб і мету навчання розглядають у методичних підходах, орієнтованих на текст і жанр (text-based approach, genre-based approach), Н. Agystien, E. Emilia, S. Feez, K. Hyland та інші дослідники [18; 21; 22; 24]. У польській глотодидактиці функції текстів і важливість навчання різнотипної текстової діяльності акцентують прихильники концепції текстових дій (tekstologiczna koncepcja działań na tekstach) J. Bartmiński [19], М. Chyb-Winnicka [20] та ін. Вітчизняна лінгводидактика постулює текстоцентризм як один з основних підходів у мовній освіті – у навчанні української мови як рідної (З. Бакум [1]), як державної в школах із мовами навчання національних меншин (О. Хорошковська [11]), як іноземної (праці О. Горди та О. Трумко [4], М. Вінтоніва та Т. Вінтонів [2]), у навчанні студентів фахового українського мовлення (Л. Ткаченко та ін. [10]). У нашій дисертаційній роботі визначено специфічні характеристики навчального тексту, запропоновано класифікацію навчальних текстів у методиці навчання УМІ і принципи їх моделювання, схарактеризовано навчальну текстотеку з УМІ та її окремі сегменти, обґрунтовано систему завдань до навчальних

художніх текстів [14: 197-394]. Попри велику увагу до феномена навчального тексту поняття текстової структури заняття в науковій літературі не розроблене.

Питання організації заняття (уроку), його етапності та послідовності вправ досліджують у багатьох працях із методики навчання іноземних мов, наприклад, J. Harmer [23]. У моделях завданнєво-орієнтованого навчання (task-based learning) (D. Nunan [25]), де текст часто стає ключовим джерелом вхідного мовного матеріалу (input), роблять акцент на фазах уроку або на структурі завдання, а не на текстовій насиченості заняття як окремій категорії. У контексті УМІ питання структури заняття відображено, зокрема, у працях О. Горди [3], М. Шевченко [15], де описано вимоги до побудови уроку, логіка подання матеріалу, організація рецептивно-продуктивної діяльності. Однак ці дослідження не пропонують типології текстової структури, що підкреслює наукову новизну пропонованого підходу.

Доцільність уведення теми про ментальне здоров'я та психологічну допомогу обґрунтована в нашому попередньому дослідженні [13]: хоча така тема не означена в Державному стандарті з УМІ [7], вважаємо за потрібне пропонувати її іноземній аудиторії з огляду на актуальність проблеми у світовому, національному та особистісному вимірах. Останній момент особливо важливий: «обговорення теми спонукатиме студентів до аналізу власних відчуттів і станів – у такому випадку активізація мисленнєво-мнемічних механізмів забезпечує ефективне вивчення мови» [13: 269].

Отже, аналіз актуальних досліджень демонструє, що, попри значний розвиток у сучасній лінгводидактиці текстоцентричного підходу і наявність напрацювань щодо побудови уроку, текстова структура заняття не була об'єктом наукового вивчення. Відсутня типологія, яка б описувала варіанти організації заняття залежно від кількості, функцій і взаємодії навчальних текстів. Це і визначає **мету пропонованої статті** – схарактеризувати різні типи текстової структури заняття з УМІ на матеріалі теми «Ментальне здоров'я. Психологічна допомога» і виявити чинники, що зумовлюють доцільність звернення викладача до певного структурного типу уроку. У дослідженні застосовано такі методи: контент-аналіз (вивчення змісту навчальних текстів), порівняльний аналіз (зіставлення варіантів організації занять), лінгводидактичне

проектування (створення й апробація планів занять різної текстової структури), педагогічне спостереження (моніторинг реалізації розроблених планів занять) та узагальнення власного педагогічного досвіду (аналіз практики викладання УМІ на курсах різного формату).

Виклад основного матеріалу. Провідною характеристикою текстової структури заняття є текстова насиченість, тобто кількість навчальних текстів, які пропонує викладач для роботи на уроці. Навчальним ми вважаємо «письмовий або усний текст, створений або відібраний, орієнтований на певний контингент учнів, попередньо продуманий, спроектований і методично опрацьований організатором навчального процесу (автором підручника, викладачем, учителем) відповідно до навчальної мети» [14: 205]. Отже у центрі нашої уваги саме ті тексти, які викладач вводить як навчальний матеріал, – не йдеться про різноманітні конwersаційні тексти, породжені учасниками навчального процесу, та вторинні тексти, створені студентами на основі навчальних у процесі їх обговорення, осмислення, опрацювання.

Тип текстової структури заняття зумовлений не лише кількістю текстів, а й тим, як вони організовані та взаємодіють у межах уроку, які функції виконують. Це дає підстави виокремити три основні типи текстової структури: панорамну (мозаїчну) – з низкою текстів, що висвітлюють тему з різних ракурсів і потребують застосування різних стратегій ознайомлення (детального, оглядового, вибіркового, загального розуміння); деталізовану – з одним або двома текстами, які забезпечують глибоке опрацювання змісту, лексики та граматичних конструкцій; полегшену – з одним-двома короткими текстами, що слугують стимулами для розвитку усного й / чи письмового мовлення.

Розглянемо панорамну (мозаїчну) текстову структуру на прикладі заняття, проведеного зі слухачами Українікуму в серпні 2024 р. Це щорічна літня школа в німецькому місті Грайфсвальді, яка, крім наукових лекцій і семінарів англійською мовою, надає можливість охочим відвідувати курси з української мови. Групі високого рівня володіння мовою (B2-B2+), зважаючи на запити слухачів та результати спілкування з ними як під час занять, так і поза ними, було запропоновано опрацювання теми «Ментальне здоров'я. Психологічна допомога». Частина учасників зізнавалася,

що відчуває напруження через необхідність поєднувати інтенсивну академічну програму з мовними заняттями, інші нервували через особисті обставини. Такі сигнали аудиторії актуалізували потребу звернутися до теми психологічного благополуччя, а також створили сприятливі умови для реалізації однієї з ключових засад навчання української мови як іноземної – діалогічної взаємодії навколо особистісно важливих смислів [14: 112].

Для заняття були відібрані автентичні тексти:

1) буклет «Твої почуття теж важливі» про ознаки стресу, психологічні вправи та поради щодо підтримки ментального здоров'я [8];

2) допис у фейсбуці української режисерки і письменниці Ірини Цілик про її візит до психіатрині, діагностику депресії та поступовий вихід із цього стану (за 21 серпня 2024 р.);

3) платформа «Ти як? Всеукраїнська платформа ментального здоров'я» [9];

4) тексти проєкту «Як ти, брате? Як розмовляти під час війни» [17];

5) інформаційне відео про проєкт «Як ти, брате?» [16];

6) пісня THE HARDKISS «Як ти?» (відеокліп і текст твору) [26];

7) коментар співачки Юлії Саніної про пісню «Як ти?» на офіційній сторінці пісні в ютубі [26];

8) текст про мініскульптуру «Прочитано» проєкту «Шукай» [6].

Така мозаїка текстів – різножанрових і різноформатних – з одного боку, дає багато цікавої, актуальної і корисної інформації, а з іншого – потребує продуманого рішення щодо стратегій опрацювання, адже зрозуміло, що неможливо й недоцільно пропонувати на уроці ґрунтовне вивчення всіх цих матеріалів. Розгляньмо оптимальні, на наш погляд, стратегії для роботи з обраними текстами.

Стратегія детального ознайомлення (читання з коментарем, питання за змістом, робота з новою лексикою) була застосована до тексту 2 – допису з фейсбуку. Такий формат роботи дав змогу зосередитися на мовних та культурних нюансах допису, пояснити контекст окремих висловів і забезпечити глибше розуміння комунікативної ситуації, у якій функціонує текст.

Стратегію вибіркового ознайомлення реалізовано під час роботи з текстом 1 – інформаційним буклетом про ментальне

здоров'я та психологічну допомогу. Для цього студенти в парах отримали завдання: перегляньте буклет, оберіть серед порад психолога ті, які ви практикували або хотіли б спробувати, обговоріть це з одногрупником.

Оглядове ознайомлення було організоване з текстами 3 і 4: слухачі впродовж 5 хвилин переглядали певну рубрику сайту (мали прогорнути кілька текстів, звернути увагу на їхні назви, ілюстрації та виділені фрагменти) – і в кількох реченнях представляли цю рубрику одногрупникам. Така робота скерована на розвиток навичок швидкого перегляду великого за обсягом або структурно складного матеріалу (у нашому випадку – багатокомпонентного вебресурсу), розуміння тематики і структури інформації.

До текстів 5-8 було застосовано стратегію загального розуміння, метою якої є первинне цілісне ознайомлення з текстом для усвідомлення його загального змісту й емоційної тональності. Студенти переглянули відео, прослухали пісню, ознайомилися з короткими текстами, після чого ставили уточнювальні запитання й пропонували власні інтерпретації; роль викладача була мінімальною.

Для реалізації стратегій ознайомлення зі всією мозаїкою текстів студентам були запропоновані завдання різного типу, які відповідали специфіці текстів та етапам заняття. Зокрема, завдання лінгвокраїнознавчого характеру були «вплетені» в коментарі до текстів і допомагали студентам орієнтуватися в культурних контекстах, політичних та соціальних реаліях, згаданих у матеріалах; лексико-граматичні – скеровували на опрацювання нової лексики та конструкцій вираження відношень мети і причини (типових для цієї комунікативної теми); змістові – орієнтували на розуміння основних ідей текстів; лінгвостилістичні – звертали увагу на особливості мовлення авторів і художні засоби; комунікативні – скеровували студентів на обговорення, порівняння, моделювання діалогів і формування власних усних та письмових висловлювань. Важливо наголосити, що у випадку панорамної тестової структури не йдеться про цілісну систему завдань до кожного тексту – специфіка і функції тексту в загальній структурі заняття визначають, яке (чи які) саме завдання доцільно використати. Детальніший опис завдань і

прикладів їх використання можна знайти в нашому попередньому дослідженні [13: 269-270].

Які ж чинники вплинули на вибір саме такої структури заняття – панорамної (мозаїчної)? По-перше, це високий рівень володіння мовою студентів, що дозволяє працювати з великою кількістю текстів. По-друге, специфіка формату короткотермінових літніх курсів: обмежений час диктує мету – швидко зацікавити аудиторію, «розговорити» і сформувати «банк текстів» для подальшого самостійного опанування мови. З огляду на це заняття набули комунікативно-інтерактивної спрямованості, яку доцільно реалізувати саме через панораму текстів, оскільки вона забезпечує багато тем для дискусій, порівнянь, інтерпретацій. Різноманітні матеріали дозволили чергувати види діяльності (слухання – читання – перегляд – обговорення), варіювати темп заняття, підтримувати увагу й мотивацію та давати кожному можливість знайти матеріал, який зацікавлює і викликає бажання прокоментувати, поділитися власним досвідом. Така організація заняття оптимальна для інтенсивних короткотривалих мовних курсів, коли необхідно швидко залучити слухачів до активної роботи. Третій чинник, що визначив доцільність саме панорамної структури заняття, – тематична складність та емоційна насиченість матеріалу. Маємо на увазі, що тема ментального здоров'я й суміжні сюжети (війна, психологічна стійкість) є багатоаспектними й чутливими, тож текстова мозаїка дає змогу подати їх через різні інтонації, знайти точки перетину з емоційним досвідом різних студентів, уникнути перевантаження одним емоційно складним текстом. Це особливо важливо в змішаних міжнародних групах, де важко передбачити реакцію на травматичні сюжети.

Отже, панорамна (мозаїчна) текстова структура заняття вмотивована трьома взаємопов'язаними чинниками: високим рівнем володіння мовою студентів, специфікою формату короткотривалого інтенсивного курсу та складною природою комунікативної теми ментального здоров'я.

Тепер розглянемо другий тип текстової структури заняття – деталізовану. Так ми характеризуємо заняття, побудоване на одному тексті (можливо, двох), який є об'єктом ґрунтовного опрацювання за допомогою комплексу дотекстових, притекстових та післятекстових завдань. У нашій практиці таке заняття на

матеріалі тексту про депресію з журналу «Країна» за 3 квітня 2015 року [5] було проведене з іноземними студентами-філологами Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Коротко схарактеризуємо навчальний контекст: скерованість філологічної підготовки в закладі вищої освіти на комплексний розвиток комунікативної компетентності; потреба в системній роботі над лексико-граматичними конструкціями для студентів середнього рівня володіння українською мовою (B1-B1+); достатня кількість годин для розгортання комунікативної теми в кількох заняттях, що забезпечує можливість послідовного та поглибленого опрацювання навчальних текстів.

Робота з одним текстом передбачає детальне опрацювання лексики, граматики, стилістики, засобів зв'язності. Так, студентам були запропоновані завдання лексичного спрямування (добір синонімів, антонімів; встановлення відповідності між словом чи словосполученням та його значенням), граматичного (утворення однокореневих слів; конструювання словосполучень і речень з певними словами та виразами; аналіз граматичної структури речень із дієсловами *спричинювати*, *призводити*, *впливати*, *сприяти* і продукування власних речень із цими лексемами; реконструкція деформованого тексту), комунікативного (переказ і обговорення тексту; створення власного тексту з оперттям на прочитаний та особистий досвід). Така поглиблена робота на матеріалі одного тексту допомагає іноземцям середнього рівня володіння українською мовою систематизувати знання, набуті впевненості у використанні нової лексики та граматики, розвинути навички читання, говоріння, письма.

Отже, вибір деталізованої текстової структури заняття обумовлений трьома взаємопов'язаними чинниками: середнім рівнем мовної підготовки студентів, специфікою формату практичного курсу УМІ в закладі вищої освіти, що дозволяє приділяти достатньо часу поглибленому опрацюванню одного тексту, та навчальною метою – систематизувати знання, закріпити нову лексику й граматичні конструкції і розвинути мовні й мовленнєві навички.

Третій тип текстової структури заняття – полегшена – вирізняється мінімальною кількістю коротких текстів (один-два), які призначені насамперед для стимулювання усного чи / та

письмового мовлення. У нашій практиці полегшена текстова структура була реалізована під час зустрічей розмовного клубу «Говорімо українською» (2022 р.) для російськомовних слухачок, які володіли українською на середньому рівні. У темі «Життєвий баланс» ми переглянули коротке відео про техніку «Коло життєвого балансу» [12], що стало поштовхом до подальшої взаємодії: слухачки малювали своє коло, аналізували власну життєву ситуацію, ділилися спостереженнями одна з одною (спочатку в парах – потім у загальному колі), давали поради, спираючись на власний досвід. Особливе значення мала дружня, комфортна та неспішна атмосфера занять, яка дозволяла учасницям почуватися безпечно й відкрито. У 2022 році, після початку повномасштабної війни Росії проти України, такі зустрічі виконували не лише мовну, а й підтримувальну психоемоційну функцію. Полегшена текстова структура заняття враховувала цю потребу, забезпечуючи легкий і ненапружений вступ до комунікативної взаємодії.

Отже, навчальна мета (розвиток навичок говоріння) та специфіка формату (розмовний клуб для тих, хто переходить із російської на українську) зумовили звернення до полегшеної текстової структури заняття.

Висновки. Проведене дослідження демонструє, що вибір текстової структури заняття визначається рівнем мовної підготовки студентів, навчальною метою з урахуванням потреб і можливостей аудиторії, а також специфікою формату курсу. Застосування панорамної, деталізованої та полегшеної текстових структур заняття в поєднанні з різними стратегіями ознайомлення з текстами дозволяє ефективно організовувати роботу з автентичними матеріалами, комплексно розвивати аспекти мовні та мовленнєві уміння й навички. Звернення до теми ментального здоров'я показало важливість особистісно значущих смислів і діалогічної взаємодії для мотивації студентів, а адаптація занять до формату інтенсивного курсу чи розмовного клубу – важливість створення комфортного та безпечного навчального середовища. Загалом результати дослідження підтверджують, що продумана організація текстів і завдань є ключовим чинником ефективності навчання УМІ.

Перспективи подальших досліджень полягають у поглибленому аналізі питання, як різні типи текстової структури

заняття можуть бути адаптовані для студентів із різним рівнем володіння УМІ, а також у вивченні специфіки роботи з текстами на теми, що потребують чутливого й методично виваженого підходу, – передусім психологічно складні, соціально значущі та культурно марковані.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бакум З.П. Текстосентризм у сучасній системі принципів навчання української мови. *Педагогічні науки*. Херсон, 2008. № 47. С. 85-91.
2. Вінтонів М.О., Вінтонів Т.М. Текстосентричний і лінгвокраєзнавчий аспекти в навчанні української мови як іноземної (на прикладі вивчення постаті Миколи Леонтовича). *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Педагогічні науки*. Глухів, 2024. Вип. 54. С. 21-30. DOI: <https://doi.org/10.31376/2410-0897-2024-1-54-21-30>
3. Горда О. Структура та зміст уроку на тему «Робота» з української мови як іноземної. *Південний архів (філологічні науки)*. Херсон, 2018. № 75. С. 136-141.
4. Горда О.М., Трумко О.М. Текстосентричний підхід до навчання української мови як іноземної: способи реалізації. *Закарпатські філологічні студії*. Ужгород, 2022. Т. 1. Вип. 23. С. 66-69. DOI: <https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2022.23.1.12>
5. Межва Л. Пропадає сон уночі і з'являється відчуття втрати енергії. URL: https://gazeta.ua/articles/events-journal/_propadaye-son-unochi-i-zyavlyayetsya-vidchuttya-vtrati-energiyi/611926 (дата звернення 17.08.2025).
6. Прочитано. *Шукай*. URL: <https://shukai.com.ua/seen> (дата звернення 20.08.2025).
7. Стандарт державної мови «Українська мова як іноземна. Рівні загального володіння A1-C2». Київ, 2024. 139 с. URL: <https://mova.gov.ua/news/standart-zatverdzheno> (дата звернення 20.08.2025).
8. Твої почуття теж важливі. *Офіційний сайт міста Одеса*. URL: https://omr.gov.ua/Files/2024/SOC_ZAHIST/buklet_MOM.pdf (дата звернення 27.08.2025).
9. Ти як? Всеукраїнська програма ментального здоров'я. URL: <https://howareu.com/> (дата звернення 29.08.2025).
10. Українська мова. Мова фаху, мова науки, мова спілкування. Текстово-комунікативне навчання: навч. посіб. / Л.О. Ткаченко та ін.; за ред. О.В. Любашенко. Київ: ТОВ ВПП «Компас», 2014. 256 с.
11. Хорошковська О.Н. Текстосентричний підхід і його реалізація в підручниках з української мови для 3-4 класів ЗНЗ з мовами навчання

- національних меншин України. *Проблеми сучасного підручника*. Київ, 2014. С. 810-816.
12. Чи твоє життя гармонійне? Коло життєвого балансу. <https://www.youtube.com/watch?v=lE4Apy8LWc4> (дата звернення 29.08.2025).
13. Швець Г. Тема психічного здоров'я в курсі української мови як іноземної. *Educating for tomorrow: Ukrainian Values in Global World. Conference proceeding and resolutions*. Thompson Rivers University, Kamloops, Canada 7-9, February 2025. P. 268-271. URL: https://krasun.ca/wp-content/uploads/2025/05/UVGW_Conference-Proceedings.pdf (дата звернення 29.08.2025).
14. Швець Г.Д. Теоретико-методичні засади навчання української мови іноземних студентів гуманітарних спеціальностей: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Київ, 2021. 689 с. URL: <https://cutt.ly/pbKX7To> (дата звернення 15.08.2025).
15. Шевченко М.В. Інтегроване навчання видів мовленнєвої діяльності у курсі УМІ: проект заняття. *Мова, історія, культура у лінгвокомунікативному просторі: зб. наук. праць*. Суми: Сумський державний університет, 2017. Вип. 4. С. 273-279.
16. Як ти, брате? URL: https://www.youtube.com/watch?v=_x6hlBK7Dr0 (дата звернення 17.08.2025).
17. Як ти, брате? Як розмовляти під час війни. URL: <https://yakty.com.ua/> (дата звернення 17.08.2025).
18. Agustien H. Implementing a text-based approach in English language teaching. TEFLIN Publication Division in collaboration with Bintang Sejahtera Press, 2020. 69 p.
19. Bartmiński J. O działaniach na tekście z perspektywy tekstologii integralnej. *Działania na tekstach w edukacji szkolnej i uniwersyteckiej*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2015. S. 9-18.
20. Chyb-Winnicka M. Tekstologiczna koncepcja działań na tekstach a glottodydaktyka polonistyczna. *Języki Obce w Szkole*. 2024. 2024/3. S. 95-103. DOI: <https://doi.org/10.47050/jows.2024.3.95-103>
21. Emilia E. A Critical Genre-based Approach to Teaching Academic Writing in a Tertiary EFL Context in Indonesia. *PhD thesis*: Dept of Language, Literacy and Arts Education, University of Melbourne. Melbourne, 2005. 258 p. URL: <http://hdl.handle.net/11343/39548> (дата звернення 22.08.2025).
22. Feez S. Text-based Syllabus Design. *TESOL in Context*. Volume 9. No. 1. July 1999. P. 11-14.
23. Harmer J. The Practice of English Language Teaching. Pearson Education Limited, 2007. 448 p.

24. Hyland K. Genre Pedagogy: Language, Literacy and L2 Writing Instruction. *Journal of Second Language Writing*. 16 (2007). P. 148-164.
25. Nunan D. Task-based Language Teaching. Cambridge University Press, 2004. 218 p.
26. The Hardkiss. Як ти? URL: <https://www.youtube.com/watch?v=0P8QJ-x68PI> (дата звернення 25.08.2025).

Стаття надійшла до редакції 15.09.2025.

Статтю рекомендовано до друку 23.11.2025.

Стаття опублікована 30.12.2025.

Як цитувати: Швець Г. Текстова структура заняття з української мови як іноземної (на прикладі теми «Ментальне здоров'я, психологічна допомога»). *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. 2025. Вип. 47. С. 190-204. <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2025-47-12>

TEXTUAL STRUCTURE OF UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE LESSON (BASED ON THE TOPIC “MENTAL HEALTH, PSYCHOLOGICAL SUPPORT”)

Hanna Shvets

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

e-mail: h.shvets@knu.ua;

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1068-048X>

The article examines the problem of textual organization of a lesson in Ukrainian as a foreign language (UFL), which is a significant issue in contemporary language teaching methodology. In the learning process, the text performs a triple function: it serves as a didactic tool for developing communicative skills, acts as a carrier of content, and simultaneously determines the internal logic and structure of the lesson. This creates the need to understand how different types of textual organization shape instructional interaction. The aim of the study is to characterize three types of lesson text structures using the topic “Mental Health. Psychological Support” as material, and to identify the factors that influence the teacher’s choice of each type.

The study employs a set of methods: content analysis of instructional texts, comparative analysis of lesson plans, linguodidactic design, pedagogical observation, and generalization of practical teaching experience in UFL. Three types of textual lesson structures are distinguished. The panoramic (mosaic) structure involves working with several texts of various formats and provides a multidimensional understanding of the topic. The detailed structure is based on one central text and

enables in-depth exploration of its content, organization, and linguistic features. The simplified structure relies on one or two short texts or video fragments and is primarily aimed at stimulating oral interaction and creating a comfortable, supportive learning atmosphere. The study identifies several factors that determine the appropriateness of each structure: students' language proficiency, the format and conditions of the course, education goals, and the needs of a particular group.

The findings demonstrate that the variability of textual lesson structures offers opportunities for effective work with authentic materials and for the integrated development of linguistic and communicative skills. Addressing the topic of mental health has shown the importance of students' personal involvement, dialogic interaction, and a psychologically safe educational environment.

Keywords: *educational text, text-based approach, text-processing strategies, textual structure of the lesson, Ukrainian as a foreign language.*

REFERENCES

1. Bakum, Z.P. (2008). Text-based approach in the modern system of principles of teaching the Ukrainian language. *Pedagogical Sciences*. Cherson, 47, pp. 85-91 [in Ukrainian].
2. Vintoniv, M.O., Vintoniv, T.M. (2024). The text-centered and the linguistic and cultural aspects in teaching Ukrainian as a foreign language (on the example of studying the figure of Mykola Leontovych). *Bulletin of the Oleksandr Dovzhenko Glukhiv National Pedagogical University. Pedagogical Sciences*. Hlukhiv, 54, pp. 21-30 [in Ukrainian]. DOI: <https://doi.org/10.31376/2410-0897-2024-1-54-21-30>
3. Horda, O. (2018). Structure and content of the lesson on the topic "Work" in Ukrainian as a foreign language. *Southern Archive (philological sciences)*. Kherson, 75, pp. 136-141 [in Ukrainian].
4. Horda, O.M., Trumko, O.M. (2022). Text-centered approach to teaching Ukrainian as a foreign language: ways of implementation. *Transcarpathian Philological Studies*. Uzhhorod, V. 1, 23, pp. 66-69 [in Ukrainian]. DOI: <https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2022.23.1.12>
5. Mezhya, L. (2015). You lose sleep at night and feel a loss of energy. Available at: https://gazeta.ua/articles/events-journal/_propadaye-son-unochi-i-zyavlyayetsya-vidchuttya-vtrati-energiyi/611926 [Accessed 17 Aug. 2025] [in Ukrainian].
6. Prochytno [Seen]. (2024). Available at: <https://shukai.com.ua/seen> [Accessed 20 Aug. 2025] [in Ukrainian].
7. *The State Language Standard "Ukrainian as a Foreign Language. Levels of General Proficiency A1-C2"*. (2024). Available at: <https://moval.gov.ua/news/standart-zatverdzheno> [Accessed 20 Aug. 2025] [in Ukrainian].

8. Your feelings are important too. (2024). *Official website of the city of Odesa*. Available at: https://omr.gov.ua/Files/2024/SOC_ZAHIST/buklet_MOM.pdf [Accessed 27 Aug. 2025] [in Ukrainian].
9. *How are you? All-Ukrainian mental health program*. Available at: <https://howareu.com/> [Accessed 29 Aug. 2025] [in Ukrainian].
10. Liubashenko, O.V. (Ed.) (2014). *Ukrainian language. Language of expertise, language of science, language of communication. Text-based communicative teaching*. Kyiv: TOV VPP “Kompas” [in Ukrainian].
11. Khoroshkovska, O.N. (2014). The text-centered approach and its implementation in Ukrainian language textbooks for grades 3-4 of general education institutions with languages of instruction of national minorities of Ukraine. *Problems of modern textbooks*. Kyiv, pp.810-816 [in Ukrainian].
12. *Is your life harmonious? The circle of life balance*. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=lE4Apy8LWc4> [Accessed 29 Aug. 2025] [in Ukrainian].
13. Shvets, H. The topic of mental health in the Ukrainian as a foreign language course. *Educating for tomorrow: Ukrainian Values in Global World. Conference proceeding and resolutions*. Thompson Rivers University, Kamloops, Canada 7-9, February 2025, pp. 268-271. Available at: https://krasun.ca/wp-content/uploads/2025/05/UVGW_Conference-Proceedings.pdf [Accessed 29 Aug. 2025] [in Ukrainian].
14. Shvets, H.D. (2021). Theoretical and methodological principles of teaching the Ukrainian language to foreign students of humanities. *Doctor's thesis*. Kyiv: Taras Shevchenko National University of Kyiv, Borys Grinchenko Kyiv University. Available at: <https://cutt.ly/pbKX7To> [Accessed 15 Aug. 2025] [in Ukrainian].
15. Shevchenko, M.V. (2017). Integrated teaching of speech activities in Ukrainian as a foreign language courses: lesson plan. Language, history, culture in the linguistic-communicative space: collection of scientific works. Sumy: Sumy State University. *Language, history, culture in the linguistic-communicative space: collection of scientific work*. Sumy: Sumy State University. 4, pp. 273-279 [in Ukrainian].
16. *How are you, brother?* Available at: https://www.youtube.com/watch?v=_x6hlBK7Dr0 [Accessed 17 Aug. 2025] [in Ukrainian].
17. *How are you, brother? How to talk during wartime*. Available at: <https://yakty.com.ua/> [Accessed 17 Aug. 2025] [in Ukrainian].
18. Agustien, H. (2020). *Implementing a text-based approach in English language teaching*. TEFLIN Publication Division in collaboration with Bintang Sejahtera Press.
19. Bartmiński, J. (2015). O działaniach na tekście z perspektywy tekstologii integralnej [On text-based activities from the perspective of integral

- textology]. *Działania na tekstach w edukacji szkolnej i uniwersyteckiej [Text-based activities in school and university education]*. Lublin: Maria Curie-Skłodowska University Press, pp. 9-18 [in Polish].
20. Chyb-Winnicka, M. (2024). Tekstologiczna koncepcja działań na tekstach a glottodydaktyka polonistyczna [The textological concept of working with texts and Polish language teaching]. *Języki Obce w Szkole [Foreign Languages at School]*. 3, pp. 95-103. [in Polish]. DOI: <https://doi.org/10.47050/jows.2024.3.95-103>
21. Emilia, E. (2005). A Critical Genre-based Approach to Teaching Academic Writing in a Tertiary EFL Context in Indonesia. *PhD thesis*. Dept of Language, Literacy and Arts Education, University of Melbourne. Melbourne. Available at: <http://hdl.handle.net/11343/39548> [Accessed 22 Aug. 2025].
22. Feez, S. (1999). Text-based Syllabus Design. *TESOL in Context. Volume 9, No. 1, July*, pp. 11-14.
23. Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching*. Pearson Education Limited.
24. Hyland, K. (2007). Genre Pedagogy: Language, Literacy and L2 Writing Instruction. *Journal of Second Language Writing*. 16, pp. 148-164.
25. Nunan, D. (2004). *Task-based Language Teaching*. Cambridge University Press.
26. The Hardkiss. How are you? Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=0P8QJ-x68PI> [Accessed 25 Aug. 2025] [in Ukrainian].

The article was received by the editors 15.09.2025.

The article was recommended for printing 23.11.2025.

The article published 30.12.2025.

In cites: Shvets H. (2025). Textual structure of Ukrainian as a foreign language lesson (based on the topic “Mental health, psychological support”). *Teaching languages at higher educational establishments at the present stage. Intersubject relations*. 47, pp. 190-204. <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2025-47-12> [in Ukrainian]

ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ РУКОПИСІВ

До опублікування приймаються матеріали, що порушують питання методики викладання мов (української та іноземних) у закладах вищої освіти.

Мова публікацій: українська, англійська.

У статті мають бути відображені такі елементи: «постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття; формулювання цілей статті (постановка завдання); виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з даного дослідження і перспективи подальших досліджень у даному напрямку» (Бюлетень ВАК України, № 1, 2003).

Технічні вимоги до оформлення рукописів статей

1. Перед назвою статті у верхньому лівому куті вказується індекс УДК (шрифт 12).

2. У центрі друкується **назва статті** великими літерами напівжирним шрифтом (14) без крапки в кінці.

3. Через один інтервал по центру курсивом напівжирним шрифтом (14) мовою статті друкуються **повне ім'я та прізвище автора (авторів)**.

4. З абзацу по центру мовою статті подаються **відомості про автора**: науковий ступінь, вчене звання, посада, місце роботи повністю (поштова адреса, місто (країна для іноземних авторів), вулиця, номер будинку), електронна адреса, код ORCID.

5. Через один інтервал друкується **анотація** мовою статті (шрифт 12, міжрядковий інтервал 1). Обсяг анотацій: англійською мовою – не менше 2000 знаків без проміжків та не більше 2100, українською мовою – не менше 1800 знаків без проміжків та не більше 2000.

В анотаціях стисло викладається актуальність, мета, методи дослідження, основні результати та висновки.

6. Після анотації з абзацу за алфавітом подаються **курсивом ключові слова** (не більше 5). Словосполучення **Ключові слова** набирається з великої літери напівжирним курсивом з двокрапкою (шрифт 12).

7. Текст статті друкується без автоматичних переносів слів; шрифт 14; інтервал – 1,5; поля ліворуч, угорі, внизу – 2,5, праворуч – 1; форматування за шириною сторінки; відступ абзацу – 1,25.

8. Чітко диференціюються тире (–) та дефіс (-).

9. Ілюстративний мовний матеріал виділяється курсивом.

10. Назви таблиць зазначаються над таблицями, назви рисунків під рисунками двома мовами (українською та англійською).

11. За положенням МОН України стаття повинна містити **постановку наукової проблеми, її значення та актуальність, аналіз останніх досліджень і публікацій, мету, методи та методик дослідження, виклад основного матеріалу, а наприкінці – висновки та перспективи дослідження**. Зазначені елементи мають бути формально виділені напівжирним шрифтом.

12. **Посилання** в тексті оформлюються квадратними дужками згідно з нумерацією СПИСКУ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ, наприклад: [1: 35], де перший знак – порядковий номер за списком, другий – номер цитованої сторінки.

13. Завершує публікацію список використаних джерел (слова **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ** друкуються напівжирним шрифтом великими літерами без відступу від лівого поля). Нижче подається занумерований перелік цитованих робіт в алфавітному порядку авторів і назв видань (шрифт 12, інтервал 1), оформлений відповідно до стандартів ДАК України. У разі необхідності надається список джерел ілюстративного матеріалу. У список літератури мають бути обов'язково включені видання, що опубліковані протягом останніх п'яти років (половина цитованих джерел) та іноземні публікації (третина цитованих джерел). До посилань треба додавати DOI, якщо вони присвоєні.

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

15. Для входження Збірника в наукометричні бази даних список літератури оформлюється двічі: спочатку за вимогами ДАК України як **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**, потім за міжнародними стандартами як **REFERENCES** (останні подаються наприкінці статті після другої анотації або, якщо рукопис англійською, після висновків. Тоді **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ** має міститися після української анотації наприкінці статті).

У **REFERENCES** (великими літерами жирним шрифтом без двокрапки в кінці) наводиться нумерований транслітерований список

усіх джерел, що відповідає списку СПИСКУ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ. **Зразок** оформлення див. на сайті збірника.

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

16. **Обсяг** статті: 10–12 сторінок.

17. Рукопис надсилається до редакції електронною поштою на адресу vyklad.mov@karazin.ua у форматі .doc (в редакторі Word для Windows версія 6.0, 7.0) та дублюється файлом у форматі .rtf.

18. Сторінки рукопису в електронному варіанті не нумеруються.

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

20. Якщо під час написання використовувалися матеріали, створені штучним інтелектом, необхідно оформити їх як цитату з посиланням на відповідний ресурс. Якщо ШІ не застосовувався, додати на першій відсканованій сторінці з підписами про відсутність плагіату фразу: «В роботі не використано ресурс штучного інтелекту».

21. У разі наявності більше ніж одного автора рукопису на тій же першій відсканованій сторінці з підписами також необхідно зазначити, що внесок співавторів у роботу рівноцінний та конфлікту інтересів щодо публікації цього рукопису немає.

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

23. Для зручності спілкування з авторами в окремому файлі просимо надати прізвище, ім'я, по батькові (повністю) усіх авторів та контактні телефони.

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

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

Збірник індексується у DOAJ, Google Scholar, Національний бібліотеці України імені В.І. Вернадського, BASE, Crossref, WorldCat.

Інформацію про збірник розміщено на сайті https://periodicals.karazin.ua/language_teaching/about.

Редакційна колегія

Наукове видання

ВИКЛАДАННЯ МОВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ
ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ

МІЖПРЕДМЕТНІ ЗВ'ЯЗКИ

Збірник наукових праць

Випуск 47

Українською, англійською мовами

Відповідальний за випуск

В.О. Мовчан

Підписано до друку 26.12.2025.

Папір офсетний. Друк цифровий.

Зам. №42/25

Обл. 13,46

Ум. друк. арк. 10,77

Наклад 100 пр.

61022, Харків, майдан Свободи, 4,
Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна
Видавництво

Видавець і виготовлювач:

Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна
61022, Харків, майдан Свободи, 4

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 3367 від 13.01.09.