НАЦІОНАЛЬНИЙ ЮРИДИЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ЯРОСЛАВА МУДРОГО
КАФЕДРА ІНОЗЕМНИХ МОВ

М А Т Е Р І А Л И

VIII Всеукраїнської науково-практичної
інтернет-конференції

МОВНА ОСВІТА ФАХІВЦЯ: СУЧАСНІ ВИКЛИКИ ТА ТЕНДЕНЦІЇ

26 лютого 2026
Харків

ОРГАНІЗАЦІЙНИЙ КОМІТЕТ

Голова оргкомітету:

Лученко Д. В. – проректор з наукової роботи Національного юридичного університету імені Ярослава Мудрого, доктор юридичних наук, професор

Співголова оргкомітету:

Частник О. С. – завідувач кафедри іноземних мов Національного юридичного університету імені Ярослава Мудрого, кандидат мистецтвознавства, доцент

Координатори оргкомітету:

Зелінська О. І. – доцентка кафедри іноземних мов Національного юридичного університету імені Ярослава Мудрого, кандидатка філологічних наук, доцентка
Романцова Я. В. – доцентка кафедри іноземних мов Національного юридичного університету імені Ярослава Мудрого, кандидатка філологічних наук, доцентка

Мовна освіта фахівця: сучасні виклики та тенденції: матеріали VIII Всеукраїнської науково-практичної конференції (26 лютого 2026 року). – Харків: Національний юридичний університет імені Ярослава Мудрого, 2026. – 338 с.

У збірнику матеріалів VIII Всеукраїнської науково-практичної конференції «Мовна освіта фахівця: сучасні виклики та тенденції» вміщено виступи й тези її учасників. Захід, що відбувся 26 лютого 2026 року, було організовано з метою окреслення проблем та узагальнення наукових досягнень у галузі лінгвістики та теорії і практики інноваційного навчання мов і культур у полікультурному просторі XXI століття.

Матеріали друкуються в авторській редакції. Відповідальність за точність поданих фактів, цитат, цифр, прізвищ тощо несуть автори.

© Національний юридичний університет імені Ярослава Мудрого

CONTENTS

К.О. Абрамович *12*

РОЛЬ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОЇ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ У ФОРМУВАННІ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЮРИСТІВ

О.М. Анісенко *17*

CLASSROOM MANAGEMENT У ВИКЛАДАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В УНІВЕРСИТЕТІ

O. Balanaieva *20*

THE USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN THE LANGUAGE LABORATORY FOR LEARNING LEGAL ENGLISH

T. Besarab *26*

ARTIFICIAL INTELLIGENCE AS A TOOL FOR PERSONALIZING ENGLISH LEARNING IN A MOBILE ENVIRONMENT

Yu. Bozhko *28*

THE IMPACT OF ONLINE LEARNING ENVIRONMENTS ON ENGLISH LANGUAGE ACQUISITION

М.О. Бондарев, О.А. Коваленко *31*

ФАНТАЗІЙНІ ТА АЛЬТЕРНАТИВНІ СЦЕНАРІЇ (WHAT-IF TASKS) У ФОРМУВАННІ АНГЛОМОВНОГО МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ

О.В. Бугайчук *32*

«ПИСЕМНА МАЙСТЕРНЯ» (SCHREIBWERKSTATT) ЯК КРЕАТИВНИЙ ПРОСТІР ДЛЯ НАВЧАННЯ

O. Vasylenko, O. Volik *36*

MODERN TRENDS OF THE FORENSIC LINGUISTICS DEVELOPMENT

Т.В. Веретюк *41*

ЛІТЕРАТУРНА ОСВІТА В CLIL-КОНТЕКСТІ У ЗВО: ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО ЧИТАННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ

T. Viediernikova *47*

LEGAL TRANSLATION IN THE UKRAINIAN-ENGLISH PAIR: NAVIGATING PRECISION AND FUNCTIONAL EQUIVALENCE

А.С. Габелок, Л.О. Овсієнко *52*

ВИКОРИСТАННЯ НІМЕЦЬКОМОВНИХ "Fake News" НА УРОКАХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ДЛЯ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ

О.В. Гаврилова *55*

МОВНА ОСВІТА ЯК ОСНОВА КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

С.В. Гармаш *58*

ЩОДО ПРОБЛЕМНИХ МОМЕНТІВ АКАДЕМІЧНОЇ МОБІЛЬНОСТІ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ

L. Holubnycha *60*

CHALLENGES OF USING ChatGPT IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

O. Gulich *62*

A COMMUNICATIVE FRAMEWORK FOR DEVELOPING SPEAKING SKILLS IN ENGLISH LANGUAGE EDUCATION

O. Husak, O. Krainenko *67*

EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES FOR PROFESSIONAL PURPOSES WITHIN ACADEMIC MOBILITY

Д.І. Демченко *71*

ПРОБЛЕМИ ОПТИМІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ

Є.В. Дмитренко *73*

ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ СТВОРЕННЯ ВТОРИННИХ ТЕКСТІВ ЯК РИЗИКИ ПЛАГІАТУ

О.В. Долгушева *78*

НАЦІОНАЛЬНІ МОДИФІКАЦІЇ АРХЕТИПА ТРИКСТЕРА У ТВОРЧОСТІ І. НЕЧУЙ-ЛЕВИЦЬКОГО ТА МАРКА ТВЕНА

O. Dubtsova *81*

CHALLENGES OF INTEGRATING SOCIAL AND EMOTIONAL INTELLIGENCE INTO HIGHER EDUCATION

M. Zaitseva *86*

COGNITIVE DISSONANCE AS A COGNITIVE-COMMUNICATIVE CATEGORY

O. Zelinska *90*

INTEGRATING AI TO ENHANCE LAW STUDENTS' CRITICAL THINKING SKILLS

O. Ivashchenko *94*

ADVANTAGES OF USING ONLINE SERVICES FOR LANGUAGE EXCHANGE

О.Л. Ільєнко *96*

НАВИЧКИ МІЖОСОБИСТІСНОЇ ТА МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ ЯК КЛЮЧ ДО УСПІШНОЇ СОЦІАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

Т.М. Калініченко *99*

СУЧАСНА ЛІНГВІСТИКА І ІМПЛІЦИТНІ СМИСЛИ

O. Karpenko *102*

ADVANCED AVIATION ENGLISH LANGUAGE LEARNING FOR PILOTS BY MEANS OF SIMULATORS

S. Kytaieva *105*

FRAGMENTED PREPARATION AND COGNITIVE OVERLOAD: WHY ONLINE ACADEMIC PRESENTATIONS FAIL TO MEET QUALITY STANDARDS

О.В. Колган, Т.В. Колган, Р.М. Падалка *108*

РОЛЬ CLIL У ВИКЛАДАННІ СЛОВ'ЯНСЬКИХ МОВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ

О.С. Колісник, О.А. Коваленко *112*

РОЛЬ І МІСЦЕ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В СУЧАСНІЙ СИСТЕМІ ОСВІТИ

А.Д. Корніяш, Т.М. Щокіна *116*

РОЗРОБКА КОМПЛЕКСНОЇ МОДЕЛІ ВИКЛАДАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДЛЯ МОБІЛЬНИХ СТУДЕНТІВ

T. Koshechkina *123*

DIGITALE FACHSPRACHENDIDAKTIK IM JURISTISCHEN STUDIUM: SPRACHLICHE BILDUNG ZUKÜNFTIGER JURISTINNEN UND JURISTEN IM KONTEXT VON MIGRATION UND INTEGRATION IN EUROPA

A. Krokhmal *128*

FORMATION OF AN ALTERNATIVE POSITION OF PROFESSIONAL REALIZATION OF FOREIGN PHILOLOGY STUDENTS IN UKRAINIAN MEGACITIES

M. Kudii *131*

USE INTERACTIVE PLATFORMS - HAVE STUDENTS WHO ARE INTERESTED

O. Kuznetsova, L. Shtefan *134*

AI-RELATED EXCITEMENT AND CONCERNS IN EDUCATION

Н.Д. Купчак *138*

ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ ТА ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ У ВИКЛАДАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТАМ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Л.М. Курилів, О.А. Коваленко *141*

РОЗВИТОК ОСВІТНЬОЇ ТА КОГНІТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ЧЕРЕЗ ГРУПОВУ ПРОЄКТНУ РОБОТУ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

В.Л. Лаврухіна *143*

ЗАСОБИ ВИРАЖЕННЯ ІМПЛІЦИТНОЇ ОЦІНКИ В АНГЛОМОВНОМУ ЮРИДИЧНОМУ МЕДІАДИСКУРСІ

T. Lazarenko *148*

DEVELOPMENT OF UNIVERSITY STUDENTS' COMMUNICATIVE COMPETENCIES IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES

O. Lysytska *153*

SELF-ASSESSMENT IN THE DIGITAL ERA OF FOREIGN LANGUAGE LEARNING

О.Б. Лисиченко *158*

ФУНКЦІОНАЛЬНА ЕКВІВАЛЕНТНІСТЬ В АНГЛО-УКРАЇНСЬКОМУ ПЕРЕКЛАДІ ІТ-ТЕРМІНОЛОГІЇ

O. Lytvynenko *162*

TEACHING CIVIL PROTECTION TERMINOLOGY TO CADETS: APPROACHES AND STRATEGIES

Т.Є. Малєєва *165*

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ПУБЛІЧНОГО ВИСТУПУ НА ПРОФЕСІЙНУ ТЕМУ

O. Mamonova *168*

INVOLVING FOREIGN EXPERTS IN ENGLISH FOR PROFESSIONAL PURPOSES CLASSES FOR CADETS

М.К. Мацибока, С.А. Стройкова *172*

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

T. Melnikova *176*

TEACHING ENGLISH PREFIXES: PEDAGOGICAL APPROACHES, COGNITIVE FOUNDATIONS, AND CLASSROOM PRACTICES

І.А. Микитенко, М.О. Зуєнко *178*

ПЕРЕКЛАДАЦЬКІ ТРАНСФОРМАЦІЇ ПРИ ПЕРЕКЛАДІ ЮРИДИЧНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ

О.О. Микитенко, М.О. Зуєнко *182*

ЛІНГВОКУЛЬТУРНІ РОЗБІЖНОСТІ У СТРУКТУРІ ОФІЦІЙНИХ ДОКУМЕНТІВ ТА ЇХ ВІДОБРАЖЕННЯ В ПЕРЕКЛАДІ

S. Mykytiuk *185*

AUGMENTED REALITY LABELLING AS A TOOL FOR TEACHING LEGAL ENGLISH

V. Misenyova *190*

THE ROLE OF COMMUNICATIVE EXERCISES IN MASTERING ENGLISH VOCABULARY

T. Moroz *193*

SHADOWING TECHNIQUE FOR DEVELOPING PRONUNCIATION ACCURACY IN LEGAL ENGLISH

А.К. Мосумова, О.А. Коваленко *200*

ПІДРУЧНИК ЯК КЛЮЧОВИЙ КОМПОНЕНТ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПІДГОТОВКИ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЗА ТЕМОЮ «STARTUPS»

O. Moshynska *204*

PEDAGOGICAL MONITORING AND PROFESSIONAL MOTIVATION

О.Д. Мухортова *207*

ПРАВИЛЬНА ВИМОВА ЯК СКЛАДОВА НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОМУ ГОВОРІННЮ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ

С.В. Насакіна *209*

ІНОВАЦІЙНІ СТРАТЕГІЇ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ В ЕПОХУ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ

K. Nesterenko *213*

TEACHING CRITICAL THINKING VIA MEDIA AND LEGAL TEXTS

С.М. Нікіфорова *216*

ПЕДАГОГІЧНІ ВИКЛИКИ У ВИКЛАДАННІ ДИСЦИПЛІНИ «ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ПЕРЕКЛАДУ»: МІЖ ТЕОРІЄЮ, ТЕХНОЛОГІЯМИ ТА ПРОФЕСІЙНОЮ РЕАЛЬНІСТЮ

В.В. Ніколаєнко *219*

ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕКТРОННИХ СЛОВНИКІВ ДЛЯ РОЗВИТКУ ІНШОМОВНОЇ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ

Н.Є. Огородник *222*

НАВИЧКОВИЙ ПІДХІД ЯК ІНТЕГРАТИВНИЙ КОМПОНЕНТ СУЧАСНОЇ МОВНОЇ ОСВІТИ

Н.В. Орлова *225*

ТИПИ ТЕМПЕРАМЕНТУ ТА ОСОБИСТОСТІ В ПРОЦЕСІ ДОБОРУ МЕТОДІВ І ТЕХНІК НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

О.В. Осадчий, О.А. Коваленко *228*

ЛІНГВОКУЛЬТУРНІ ТА ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕРНЕТ-СПІЛКУВАННЯ В АНГЛОМОВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Ю.В. Перебийніс *232*

ОЗНАЙОМЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ПРАВНИКІВ ІЗ ОСОБЛИВОСТЯМИ АНГЛОМОВНОГО ЮРИДИЧНОГО ДИСКУРСУ ЗА ДОПОМОГОЮ МЕТОДІВ КОЛЕКТИВНО-ГРУПОВОГО НАВЧАННЯ

N. Plotnikova *236*

FORMATION DE LA COMPÉTENCE PROFESSIONNELLE EN LANGUE ÉTRANGÈRE DES ARCHITECTES DANS LE CONTEXTE DE LA MONDIALISATION DE L'ÉDUCATION

І. І. Пододіменко *239*

РОЗВИТОК SOFT SKILLS ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ 5–8 КЛАСІВ ЗАСОБАМИ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ПРОЄКТНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

О.В. Рачковський, С.В Ушакова *244*

БАГАТОМІРНИЙ ПІДХІД У ВИКОРИСТАННІ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В МЕТОДИЦІ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

O. Ryzhchenko *247*

TEACHING ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES AT NATIONAL UNIVERSITY OF CIVIL PROTECTION OF UKRAINE IN THE CONTEXT OF ACADEMIC MOBILITY

Ya. Romantsova *250*

PROCESS-ORIENTED ASSESSMENT OF ORAL COMMUNICATION IN UNIVERSITY FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Yu. Riazanova, O. Chukhno *253*

THE ROLE OF ACTIVE LISTENING IN THE DEVELOPMENT OF ENGLISH COMMUNICATIVE COMPETENCE IN BASIC SCHOOL

Г.М. Семененко *256*

ЦИФРОВИЙ СТОРІТЕЛІНГ ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ

Ю.В. Семененко-Кожух, О.А. Чухно *258*

ПОТЕНЦІАЛ МІКРОНАВЧАННЯ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ФОНЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

М.В. Скриник, Л.М. Скриник *261*

ТРАНСФОРМАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ: ФЕСТИВАЛЬНА МОДЕЛЬ ЯК ПРОСТІР ПІДТРИМКИ ТА СПІЛЬНОТНОСТІ

I. Snisarenko *264*

PROFICIENCY IN FOREIGN LANGUAGES AS A KEY COMPONENT FOR PUBLIC ADMINISTRATION PERSONNEL TRAINING

Н.К. Солошенко-Задніпровська *267*

ОСВІТНІЙ ПОТЕНЦІАЛ СТОРІТЕЛІНГУ
У ФОРМУВАННІ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ЗВО

В.І. Соляник *273*

КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЯ ПРОСТОРОВИХ ВІДНОШЕНЬ В КОНТЕКСТІ ТВОРІВ Ч. ДІККЕНСА

О.В. Старик *278*

ПЛАТФОРМИ ДЛЯ ЖИВОГО СПІЛКУВАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

І.І. Степаненко *281*

МОВНІ МАРКЕРИ АГРЕСІЇ ТА ТОКСИЧНОГО ДИСКУРСУ В СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖАХ

Л.А. Субота *287*

ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ У ДИСТАНЦІЙНОМУ НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ

M. Tykhonova *290*

COMPREHENSIVE ANALYSIS OF CHANGES IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING UNDER CRISIS CONDITIONS CAUSED BY THE FULL-SCALE INVASION OF UKRAINE

О.С. Тихонова *292*

ПРОБЛЕМИ ПЕРЕКЛАДУ ТА ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ІСТОРИЧНОЇ МОДНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ: АНТРОПОЛОГІЧНИЙ ВИМІР (НА МАТЕРІАЛІ ФРАНЦУЗЬКИХ ВИДАНЬ З ФОНДІВ ХДНБ ІМ. В.Г. КОРОЛЕНКА)

О.С. Частник *296*

ЦИФРОВІ ПЛАТФОРМИ Й ОНЛАЙН-РЕСУРСИ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УМОВАХ АКАДЕМІЧНОЇ МОБІЛЬНОСТІ

Ya. Chernionkov *300*
INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING: DIDACTIC POTENTIAL OF THE LANGUAGE LAB

В.К. Четверик *303*

МОВНА ОСВІТА ЯК ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ В УМОВАХ МОВНОЇ МАНІПУЛЯЦІЇ

О.В. Чорноус *309*

МОВНА ОСВІТА В РОЗВИТКУ НАВИЧОК ЕФЕКТИВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

A. Shevchenko *311*

ENGLISH AS A KEY ELEMENT IN THE PROCESS OF INTERCULTURAL EDUCATION AND FORMATION OF STUDENTS' INTERPERSONAL COMPETENCE

Т.В. Шершова *315*

МОВНО-СТИЛІСТИЧНА АДАПТАЦІЯ ПОЕТИЧНОГО ТЕКСТУ У ВОКАЛЬНОМУ ПЕРЕКЛАДІ: ЛІНГВІСТИЧНІ ТА ПЕРЕКЛАДОЗНАВЧІ АСПЕКТИ

С.А. Шип *318*

ЛЕКСИЧНІ І ТЕРМІНОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЮРИДИЧНИХ ТЕКСТІВ В АНГЛІЙСЬКІЙ ТА УКРАЇНСЬКІЙ МОВАХ

А.С. Шкурдода, С.А. Стройкова *322*

ПОНЯТТЯ «ПИСЕМНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ» У СУЧАСНІЙ МЕТОДИЦІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

M. Shlenova *325*

FLIPPED LEARNING IN TEACHING UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE: THE EXPERIENCE OF THE NATIONAL AEROSPACE UNIVERSITY “KhAI”

О.В. Шум *329*

СТУДЕНТ ЯК СПІВУЧАСНИК ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ: ЦИФРОВІ ІНСТРУМЕНТИ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ

T. Shchokina *333*

THE EVOLUTION OF PEDAGOGY AND TECHNOLOGY IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION: FROM TRADITIONAL METHODS TO DIGITAL INNOVATION

К.О. Абрамович

Національний юридичний університет імені Ярослава Мудрого

РОЛЬ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОЇ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ У ФОРМУВАННІ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЮРИСТІВ

У сучасному світі, разом із розвитком правничої освіти, зростає також роль іноземної мови як невід'ємного інструмента професійної діяльності юриста. Іноземна мова перестає бути лише додатковою компетенцією та перетворюється на засіб доступу до міжнародного правового простору, джерел права та професійної комунікації. Сучасний юрист повинен розумітися у міжнародних договорах, нормативно-правових актах інших держав, рішеннях міжнародних судових інституцій, а також брати участь у міждержавних переговорах, конференціях та спільних правових проєктах. Професійно-орієнтовне володіння іноземною мовою дозволяє не лише читати такі документи в оригіналі, але й критично їх аналізувати, порівнювати правові системи та застосовувати отримані знання у національній практиці. Таким чином, мовна компетентність стає складовою фаховості юриста.

Актуальність цієї проблематики зумовлена активною інтеграцією України в європейський правовий та освітній простір. Процеси гармонізації законодавства, імплементації міжнародних норм та участі у міжнародних правових ініціативах вимагають від юристів здатності працювати з автентичними іншомовними джерелами. У практичній сфері це відображається у необхідності перекладу міжнародних нормативних актів, аналізу рішень Європейського суду з прав людини, підготовки юридичних висновків для іноземних партнерів. Відповідно, недостатній рівень володіння професійною іноземною мовою може знижувати ефективність правової діяльності та обмежувати професійні можливості випускників юридичних факультетів.

Проблема особливо чітко спостерігається у процесі підготовки студентів-правників. Як правило, вони володіють загальною лексикою та базовими граматичними структурами, однак стикаються з труднощами під час виконання фахових завдань. Наприклад, студент здатний підтримати розмову на загальні

теми, але не здатен сформулювати юридичний лист англійською мовою, підготувати короткий правовий висновок або здійснити переклад фрагмента контракту з урахуванням термінологічної точності. Суттєві складності виникають у роботі з юридичними термінами, що не мають прямого відповідника в іншій правовій системі. У таких ситуаціях загальної мовної підготовки виявляється недостатньо, оскільки вона не враховує специфіку професійного дискурсу.

Розв'язання зазначеної проблеми можливе шляхом впровадження професійно-орієнтованої мовної підготовки на основі підходу ESP (English for Specific Purposes). Такий підхід передбачає систематичне опрацювання юридичної термінології, аналіз автентичних правових текстів, моделювання професійних ситуацій та виконання практичних завдань, максимально наближених до реальної діяльності юриста. Зокрема, доцільним є використання кейсів із міжнародної правової практики, рольових ігор (судові дебати, переговори), підготовка проєктів договорів та юридичних висновків іноземною мовою. Інтеграція мовної та фахової складових навчання сприяє формуванню цілісної системи компетентностей, у межах якої іноземна мова виступає не окремою дисципліною, а інструментом професійної самореалізації майбутнього юриста.

Професійно-орієнтована мовна підготовка передбачає цілеспрямований розвиток мовних навичок, які безпосередньо відповідають своєрідності правничого дискурсу. Це стосується не лише засвоєння юридичної термінології, а й розуміння стилістичних особливостей правових текстів, логіки побудови аргументації, формулювання правових позицій та дотримання мовних стандартів офіційно-ділового спілкування. Наприклад, студент має навчитися складати юридичні листи іноземною мовою, готувати письмові правові висновки, оформлювати договірні положення або представляти позицію сторони в межах міжнародної справи. У таких ситуаціях важливо не лише правильно перекласти термін, а й коректно передати юридичний зміст, враховуючи контекст і правову систему.

Юридична мова характеризується високим рівнем формалізованості, наявністю специфічних термінів і сталих конструкцій, які часто не мають прямого відповідника в іншій мові. Наприклад, поняття *equity*, *consideration* або *tort* у системі загального права не завжди мають точний аналог у континентальній правовій традиції. Студент може знати загальне значення слова, але помилково використати його в договорі або судовому документі, що призведе до зміни юридичного змісту. Крім того, різниця між, наприклад, англосаксонською та романо-германською правовими системами ускладнює переклад нормативних актів і контрактів. Обмежений час на вивчення мови також не дозволяє достатньо відпрацювати практичні навички. Доцільно інтегрувати в навчальний процес практичні вправи, моделювати реальні професійні ситуації, аналізувати автентичні документи та використовувати сучасні дослідження у сфері методики викладання

Значущість такої підготовки зумовлена тим, що навіть незначна мовна неточність у юридичному документі може призвести до серйозних правових наслідків. Наприклад, некоректне використання модальних дієслів у контракті (shall, may, must) здатне змінити характер зобов'язання сторін, а помилка у термінології — спричинити різночитання положень договору. У міжнародних переговорах неправильне формулювання правової позиції може вплинути на результат домовленостей або створити ризики для сторін. Особливо складними є ситуації, пов'язані з міжкультурною комунікацією, коли необхідно враховувати відмінності правових систем та професійної етики. Отже, мовна компетентність юриста безпосередньо пов'язана з його професійною відповідальністю та якістю правової діяльності.

Ефективним шляхом вирішення цієї проблеми є включення до навчального процесу автентичних юридичних текстів та моделювання реальних професійних ситуацій. Робота з реальними контрактами, судовими рішеннями, нормативними актами дозволяє студентам адаптуватися до специфіки юридичного стилю. Моделювання судових дебатів, переговорів або консультацій із клієнтом іноземною мовою сприяє розвитку навичок аргументації, точності формулювань

і впевненості у професійній комунікації. Такий підхід інтегрує мовну та фахову підготовку, формуючи цілісну систему компетентностей, необхідних для ефективної діяльності юриста в міжнародному правовому середовищі.

У процесі професійно-орієнтованої мовної підготовки формується комплекс ключових компетентностей, які забезпечують ефективну діяльність юриста в міжнародному та міжкультурному правовому середовищі:

Комунікативна компетентність передбачає здатність здійснювати усну й письмову професійну взаємодію іноземною мовою: вести переговори, брати участь у засіданнях, презентувати правову позицію, аргументувати рішення та реагувати на заперечення. Її значення зумовлене тим, що юридична діяльність значною мірою ґрунтується на переконанні, логічності викладу та точності формулювань. Наприклад, під час участі у міжнародному Moot Court студент повинен не лише знати юридичні норми, а й уміти структуровано подати аргументи англійською мовою, відповісти на запитання суддів та захистити свою позицію. Проблема полягає в тому, що без системної підготовки студенти часто відчувають невпевненість у спонтанному мовленні та труднощі з професійною аргументацією. Ефективним шляхом розвитку цієї компетентності є регулярне проведення рольових ігор, симуляцій судових процесів, дебатів, презентацій правових кейсів, що формують навички швидкого мовного реагування та професійної риторики.

Термінологічна компетентність охоплює володіння спеціалізованою юридичною лексикою, розуміння семантичних відтінків термінів і здатність коректно використовувати їх у відповідному контексті. Її важливість пояснюється тим, що право оперує чітко визначеними поняттями, де навіть мінімальна неточність може змінити зміст правової норми або договірного положення. Наприклад, під час перекладу контракту неправильний вибір терміна або некоректне використання модальної конструкції може вплинути на характер зобов’язань сторін. Такі ситуації демонструють, що загального знання мови недостатньо для забезпечення юридичної точності. Розв’язанням є систематична робота з глосаріями, порівняльний аналіз термінів різних правових систем,

використання спеціалізованих словників і створення власних термінологічних баз студентами. Це сприяє формуванню професійної мовної відповідальності та аналітичного підходу до юридичного тексту.

Міжкультурна компетентність полягає у здатності враховувати відмінності правових традицій, комунікативних норм і професійної етики різних країн. Вона стає особливо важливою в умовах глобалізації та міжнародного співробітництва. Наприклад, під час переговорів із іноземним клієнтом юрист має розуміти не лише зміст правових норм іншої держави, а й особливості ділового етикету, аргументаційних стратегій і стилю спілкування. Нерозуміння культурних відмінностей може призвести до комунікативних бар'єрів або навіть конфліктів. Формування цієї компетентності можливе через використання кейс-стаді з міжнародної практики, аналіз конкретних правових ситуацій різних країн, обговорення порівняльно-правових аспектів та залучення міжкультурних комунікативних вправ. Такий підхід допомагає майбутнім юристам діяти впевнено й професійно в міжнародному середовищі.

Таким чином, комунікативна, термінологічна та міжкультурна компетентності є взаємопов'язаними складовими професійно-орієнтованої мовної підготовки, що забезпечують формування конкурентоспроможного фахівця, здатного ефективно працювати в сучасному правовому просторі. Отже, професійно-орієнтована мовна підготовка є ключовим елементом формування компетентного юриста, здатного ефективно діяти у глобалізованому правовому середовищі. Це особливо актуально у сьогоденні, тому що міжнародна співпраця, євроінтеграційні процеси та участь України у міжнародних правових ініціативах потребують фахівців, які можуть вільно працювати з іншомовними джерелами та підтримувати розмову з іноземними партнерами. Мовна компетенція для правника є особливо актуальною під час участі у міжнародних судових процесах, підготовки договорів із закордонними контрагентами, роботи у транснаціональних компаніях чи міжнародних організаціях. Успіху можна досягти через систематичне використання автентичних матеріалів, практичних завдань, рольових ігор та міждисциплінарного підходу, що сприяє формуванню

реальних професійних навичок і підвищує конкурентоспроможність майбутніх юристів на сучасному ринку праці.

Література

1. *Телецька Т. В. Професійно-орієнтоване навчання іноземної мови у підготовці фахівців правничої галузі: компетентнісний підхід. Одеса, 2025. URL: https://dspace.onua.edu.ua (дата звернення 17.02.2026)*
2. *Romanov I., Pendiura M., Shutenko S. Teaching English for Specific Purposes: Key Aspects and Learning Outcomes, 2025. URL: https://researcheurope.org (дата звернення 17.02.2026)*
3. Бондаренко В. English for Specific Purposes: Law in Use: навчальний посібник. Львів: Львівський державний університет внутрішніх справ, 2024. 132 с.
4. Global Legal Skills Conference: International forum on legal English and global skills education. 2005–нині. URL: *https://www.glslegalenglish.com (дата звернення 17.02.2026)*

О.М. Анісенко

Харківський національний університет

міського господарства імені О.М.Бекетова

CLASSROOM MANAGEMENT У ВИКЛАДАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В УНІВЕРСИТЕТІ

У сучасній методиці викладання іноземних мов поняття **управління класом (classroom management)** посідає одне з ключових місць, оскільки саме воно забезпечує ефективну організацію навчального процесу, створення сприятливого психологічного клімату та досягнення поставлених освітніх цілей. Навчання англійської мови є складним багатовимірним процесом, у якому поєднуються як науково обґрунтовані методи й підходи, так і мистецтво педагогічної взаємодії. У цьому контексті управління навчальним процесом виступає тим інструментом, який дозволяє гармонійно поєднати педагогічну теорію з практикою.

Управління навчальною аудиторією охоплює широкий спектр чинників: фізичну організацію навчального простору, комунікативну поведінку **викладача**, використання вербальних і невербальних засобів впливу, організацію роботи **студентів**, подолання дисциплінарних труднощів, а також

формування позитивної навчальної атмосфери. Усі ці компоненти безпосередньо впливають на мотивацію студентів, їхню активність та успішність у вивченні англійської мови.

Фізичне середовище як чинник ефективного навчання

Одним із базових аспектів управління студентами є організація самого навчального простору. Фізичні умови, у яких перебувають студенти, значною мірою визначають їхній емоційний стан, рівень концентрації та готовність до навчальної діяльності. Охайна, чиста і впорядкована аудиторія сприяє відчуттю комфорту та безпеки, тоді як безлад і шум можуть викликати напруження та втрату уваги.

Важливу роль відіграє **розташування меблів**, зокрема столів і стільців. У процесі навчання англійської мови доцільно використовувати такі схеми розсадження, які сприяють комунікації між студентами: півколо, U-подібне розташування, коло або робота в малих групах. Подібна організація простору стимулює мовленнєву взаємодію, полегшує виконання парних і групових завдань, а також зменшує домінування викладача як єдиного центру уваги.

Окремої уваги заслуговує **використання дошки та технічних засобів навчання**. Дошка є потужним візуальним інструментом, який допомагає структурувати матеріал, фіксувати ключові поняття та полегшувати сприйняття інформації. Водночас надмірна або хаотична кількість записів може дезорієнтувати студентів, тому викладач повинен дотримуватися чіткості й логічності в поданні інформації.

Роль голосу та мови тіла викладача

Не менш важливим елементом управління класом є **комунікативна поведінка викладача**, зокрема використання голосу та невербальних засобів спілкування. Чітка дикція, достатня гучність і впевнена інтонація допомагають донести навчальний матеріал до всіх учнів незалежно від їхнього місця в аудиторії. Особливо це актуально на початкових етапах вивчення англійської мови, коли студенти потребують максимально зрозумілої мовленнєвої моделі.

Невербальна комунікація — жести, міміка, зоровий контакт, постава — має не менший вплив, ніж слова. Відкрита поза, доброзичливий вираз обличчя та регулярний зоровий контакт сприяють встановленню довіри між викладачем і студентами. Натомість закрита поза, монотонність або відсутність руху можуть створювати відчуття дистанції та знижувати рівень залученості студентів.

Навчання в складних умовах: великі аудиторії та дисципліна

У реальній освітній практиці викладач часто стикається з проблемою **великих аудиторій**, що ускладнює індивідуальний підхід до кожного студента. Проте навіть за таких умов ефективне управління дозволяє зберігати високу якість навчання. Використання парної та групової роботи, організація навчальних центрів, а також активне залучення студентів до комунікативних завдань допомагають підвищити рівень мовленнєвої практики кожного учасника навчального процесу.

Ще одним викликом є **порушення дисципліни**. Дисциплінарні проблеми можуть виникати з різних причин: низької мотивації, втоми, бажання привернути увагу або недоліків у педагогічній стратегії. Важливим запобіжним заходом є чітко сформульований і заздалегідь обговорений кодекс поведінки, який визначає прийнятні та неприйнятні форми поведінки під час заняття. Послідовність, справедливість і підготовленість вчителя значно знижують імовірність конфліктних ситуацій.

Формування позитивного навчального клімату

Однією з найважливіших складових ефективного управління начальним процесом є **створення позитивного навчального клімату**, заснованого на взаємній повазі, довірі та співпраці. Центральним поняттям у цьому процесі є **педагогічний рапорт**, тобто емоційний і психологічний зв’язок між викладачем та студентами. Рапорт формується через щиру зацікавленість особистістю кожного студента, визнання його зусиль і досягнень, а також відкритість до діалогу.

Особливе значення має **збалансоване використання похвали й критики.** Ефективна похвала є конкретною, пов’язаною з докладеними зусиллями та

спрямованою на підтримку подальшої мотивації. Натомість узагальнена або надмірна похвала може втратити свою цінність і навіть знизити внутрішню мотивацію студентів.

Енергія класу як показник успішного навчання

Показником якісного управління класом є так звана **енергія класу** – атмосфера зацікавленості, творчості та спільної діяльності. Вона виникає в результаті активної взаємодії між студентами та викладачем і сприяє глибшому засвоєнню матеріалу. Викладач відіграє ключову роль у формуванні цієї енергії через професійну підготовку, впевненість у власних педагогічних уміннях і позитивне ставлення до своєї роботи.

Висновки

Отже, управління начальним процесом під час навчання англійської мови є комплексним явищем, яке поєднує організаційні, психологічні та комунікативні аспекти педагогічної діяльності. Ефективне управління не лише полегшує роботу викладача, а й створює умови для активного, мотивованого та результативного навчання студентів. Саме тому розвиток навичок classroom management має бути невід'ємною складовою професійної підготовки сучасного викладача англійської мови.

Література

1. *Бігич О. Б. Управління навчальною діяльністю учнів у процесі вивчення іноземних мов // Іноземні мови. – 2020. – № 2. – С. 12–18.*
2. *Ніколаєва С. Ю. Комунікативно орієнтоване навчання іноземних мов у сучасній школі // Педагогіка і психологія. – 2019. – № 4. – С. 45–53.*
3. *Борецька Г. Е. Психолого-педагогічні аспекти управління класом на уроках англійської мови // Наукові записки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія: Педагогічні науки. – 2021. – Вип. 148. – С. 72–78.*

O. Balanaieva

Donetsk State University of Internal Affairs

THE USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN THE LANGUAGE LABORATORY FOR LEARNING LEGAL ENGLISH

In the rapidly evolving educational landscape, the integration of Artificial Intelligence (AI) into language learning has become both a practical and pedagogical imperative. The language laboratory, traditionally a physical or virtual space where students practice language skills through guided exercises and multimedia resources, now has the potential to be reconceptualized with the help of AI technologies. For law students learning Legal English – an essential professional domain for international legal communication – AI not only enhances language acquisition but also aligns instruction with real world legal demands. This paper explores the role of AI in language laboratories designed for law students, examining pedagogical advantages, implementation models, challenges, and best practices, supported by recent research.

AI applications in education have been widely studied across various domains, demonstrating that intelligent systems can provide personalized learning, adaptive feedback, and interactive engagement beyond what traditional methods offer [1, p. 3-5]. However, in the specialized context of Legal English, where students must master technical vocabulary, specific discourse conventions, and professional communication strategies, the strategic incorporation of AI represents a fundamental shift in how language laboratories operate [3, p. 7-10].

Legal English differs considerably from general academic English due to its complex terminology, formalized syntax, and professional discourse conventions. Law students who aim to pursue international legal careers, participate in cross-border litigation, or engage in transnational legal research must develop strong competence in this specialized field. Traditionally, these skills have been acquired through face-to-face instruction, extensive reading of legal texts, and supervised practice. While these methods remain valuable, they are insufficient for addressing the complexity, diversity, and contextual specificity of Legal English required in modern legal practice [2, p. 12-15].

AI offers opportunities to enhance this process by providing students with dynamic, context-rich practice environments that simulate real legal tasks. For example, AI systems can generate legal texts, simulate legal discussions, and provide instant analysis and feedback on student performance. This shift supports law students

not only in acquiring linguistic structures but also in applying them in professionally oriented scenarios [4, p. 5-7].

AI technologies relevant to language laboratories for Legal English can be broadly categorized into several groups.

1. ***Adaptive Learning Systems*.** These platforms analyze student performance data to adjust content difficulty and provide personalized learning paths for vocabulary expansion and grammatical proficiency [4, p. 2-4].

2. ***Intelligent Tutoring Systems (ITS).*** ITS employ Natural Language Processing (NLP) to offer tailored feedback on writing and speaking tasks, responding to specific student errors based on linguistic and contextual patterns [1, p. 10-12].

3. ***Generative Language Models and Conversational Agents.*** Large Language Models (LLMs) can simulate legal conversations, offer explanations of legal concepts, and generate practice exercises that mirror authentic legal discourse. Such systems transform AI into a dynamic interlocutor rather than a static resource [3, p. 8-10].

4. ***Automated Assessment and Analytics.*** These tools evaluate student output, identify strengths and weaknesses, and provide detailed feedback that informs both students and instructors about learning progress [2, p. 18-20].

In the broader context of AI in legal education, research has shown that AI tools such as adaptive learning systems and intelligent tutoring platforms can shift learning from passive absorption to active engagement, bridging the gap between theoretical knowledge and practical communication skills [3, p. 11-13]. These technologies support realistic practice by modeling professional language use, offering contextual prompts, and supplying immediate corrective input.

One of the most prominent pedagogical benefits of AI integration in Legal English laboratories is the capacity for personalization. AI can track individual student needs, preferences, and error patterns, thereby offering tailored practice modules. For law students, this means targeted exercises focusing on legal vocabulary, complex sentence structures typical of legal texts, and professional communication tasks specific to the legal domain [4, p. 5-7].

Conventional language laboratories often rely on prerecorded materials and routine drills. By contrast, AI-powered conversational agents and LLM-based practice environments provide interactive engagement. Students can practice dialogues with chatbots that simulate legal consultations, client interviews, or courtroom exchanges. These interactions can be designed to reflect authentic legal contexts, thereby enhancing both linguistic and pragmatic competence [2, p. 18-20].

The use of generative AI for language practice also extends student autonomy, allowing students to initiate practice sessions outside scheduled class hours and receive immediate feedback. This self-directed learning fosters greater engagement and continuous language use [1, p. 15-17].

AI systems can evaluate student performance in real time, identifying patterns of errors and offering corrective suggestions. This immediate feedback mechanism is particularly valuable for mastering Legal English conventions, where errors in lexical choice or syntactic structure can lead to significantly altered meanings. Intelligent systems help students understand why certain constructions are conventionally preferred in legal writing and how language use affects legal clarity and precision [3, p. 7-10].

Despite these advantages, several challenges must be addressed. Excessive dependence on AI tools without critical oversight may lead students to accept machine-generated suggestions uncritically. Law students must be trained to evaluate AI-generated content carefully, especially since AI models may occasionally produce inaccurate or misleading legal language [3, p. 11].

AI usage also raises ethical considerations related to academic integrity. Students may rely on AI systems to generate written assignments without appropriate supervision or acknowledgment. Therefore, clear institutional guidelines on acceptable AI use are necessary to preserve academic honesty while recognizing AI as a legitimate learning support tool [1, p. 20-22].

Effective implementation of AI technologies requires instructors who are proficient in leveraging these tools. Educators must undergo professional development to understand AI system capabilities and limitations, interpret analytical feedback

generated by AI, and integrate these technologies effectively into instructional design [4, p. 8-10].

To maximize the potential of AI in language laboratories for Legal English, educational institutions should consider the following recommendations.

1. ***Curriculum Alignment.*** Ensure that AI tools and tasks align with the objectives of Legal English courses and reflect authentic legal communication needs [2, p. 12-15].

2. ***Instructor Mediation.*** AI should augment, not replace, teacher involvement. Instructors remain essential for contextualizing AI feedback and guiding interpretive learning [1, p. 15-17].

3. ***Ethical Guidelines and Usage Policies.*** Develop transparent policies defining acceptable AI use, addressing academic integrity concerns, and protecting student data privacy [3, p. 11-13].

4. ***Training and Support for Educators.*** Provide ongoing professional development opportunities focused on AI integration, data interpretation, and instructional design [4, p. 8-10].

5. ***Continuous Evaluation and Feedback Loops.*** Regularly assess the effectiveness of AI applications in language laboratories through student feedback, performance analytics, and instructional reviews [2, p. 18-20].

Recent research on AI integration in Legal English and legal education more broadly reflects growing interest in evidence-based practices and pedagogical innovation. Case studies examining AI use in Legal English learning demonstrate increased student engagement when AI tools are integrated into English for Specific Purposes (ESP) courses, indicating that contextualized AI use can support deeper language acquisition [2, p. 18-20].

Broad reviews of AI in legal education emphasize the dual role of AI as both a facilitator of interactive exercises, legal writing support, and adaptive learning, and a potential risk factor when passive reliance remains unregulated [3, p. 7-10]. Furthermore, studies on personalized AI-powered learning indicate that adaptive systems can prepare future legal professionals for the digital demands of contemporary

practice, aligning language education more closely with evolving professional requirements [4, p. 5-7].

The integration of Artificial Intelligence into language laboratories for law students represents a transformative shift in the teaching and learning of Legal English. By leveraging adaptive learning systems, intelligent tutoring, conversational agents, and automated assessment, AI elevates language instruction beyond traditional drills and passive exercises. Law students benefit from personalized, context-rich language practice that mirrors authentic legal communication, thereby enhancing both linguistic competence and professional readiness [1, p. 3-5; 2, p. 18-20].

However, this transformation requires careful pedagogical planning, clear ethical guidelines, and instructor preparedness to ensure that AI functions as a meaningful educational tool rather than a shortcut or substitute for critical thinking. By aligning AI applications with curricular goals, establishing transparent usage policies, and fostering instructor engagement, educational institutions can unlock AI's potential to enrich Legal English learning [3, p. 7-10; 4, p. 5-7].

In a globalized legal environment where English proficiency intersects with professional effectiveness, AI-enhanced language laboratories represent a powerful model of 21st-century Legal English pedagogy.

Література

1. *Заярний О., Ілларіонова С. Застосування технологій штучного інтелекту для навчання майбутніх правників на прикладі chatgpt: педагогічний, правовий і технологічний аспекти / Інформаційні технології і засоби навчання, 2025, Том 105, №1. С. 158-177. – DOI: 10.33407/itlt.v105i1.5835 (дата звернення: 12.01.26).*
2. *Bretan B. D. Teaching and Learning Legal English with AI: A Case Study on Student Engagement in an ESAP Course / Studia Universitatis Babeș Bolyai – Philologia. – 2024. P. 153-168. – URL: https://studia.reviste.ubbcluj.ro/index.php/subbphilologia/article/view/8536/8285 (дата звернення: 14.01.26).*
3. *Lorteau S., Sarro D. Artificial Intelligence in Legal Education: A Scoping Review / The Law Teacher. – Accepted Nov. 2025. – URL: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=5762982 (дата звернення: 13.01.26).*
4. *Adegbite A., Suleiman S. AI Powered Personalized Learning in Legal Education: A Tool for Developing Future Ready Lawyers / International Journal of Law, Justice and Jurisprudence. –*

Vol. 5, No. 1, May 2025. P. 323-327. – URL: https://www.lawjournal.info/article/192/5-1-48-535.pdf (дата звернення: 12.01.26).

T. Besarab

Yaroslav Mudryi National Law University

ARTIFICIAL INTELLIGENCE AS A TOOL FOR PERSONALIZING ENGLISH LEARNING IN A MOBILE ENVIRONMENT

It is difficult to imagine modern society without mobile technologies and digital devices, which have become an integral part of everyday human life. They are used for communication, information search and verification, professional activities, education and leisure. Mobile devices have become a universal tool that provides quick and convenient performance of various tasks. In recent years, a significant part of the capabilities of mobile technologies in combination with artificial intelligence (AI) has been actively utilized in the educational sphere as well [1].

Artificial intelligence is developing rapidly and is increasingly integrated into various areas of human activity, including education, in particular foreign language learning. Modern youth, who actively use mobile applications and AI technologies, demonstrate high motivation to learn using them, as they perceive such a format as innovative, accessible, more exciting, and efficient [2]. AI-based mobile applications create conditions for personalized learning, adapting the content and pace of learning to the individual needs of the user, which contributes to more effective learning of the English language.

Currently, there are a significant number of mobile applications focused on learning foreign languages. One of the most popular is *Duolingo*, which uses artificial intelligence algorithms to adapt the learning process to the user's level of preparation. The application offers tasks of varying complexity depending on the results of previous exercises, and the use of gamification (points, levels, awards) stimulates regular learning activities.

The communicative approach to learning is implemented in the *Babbel* mobile application, which uses AI to create personalized lessons taking into account the user's

strengths and weaknesses. The main focus is on developing definite language and speech competences, such as speaking, listening, pronunciation, grammar and vocabulary skills through modelling real-life speech situations.

An innovative example of the use of AI is the *Mondly* chatbot, which allows students to practice spoken English in interactive dialogues. Thanks to speech recognition technologies, users receive instant feedback on pronunciation, and the use of augmented reality increases interest and motivation in learning.

A socially oriented tool for learning English is *HelloTalk*, which combines the functions of a language exchange and a learning platform. The application provides communication with native speakers and automatic error correction using AI.

A personalized approach to vocabulary learning is implemented in the *Lingvist* application, which uses machine learning to select the material that is most relevant for the user. Similar principles of individualized learning are also used in *Linguist AI*, *Rosetta Stone*, and *Busuu*, which combine interactive tasks, feedback, and real-life speaking practice.

Thus, modern mobile applications based on artificial intelligence create effective conditions for the formation and development of foreign language communicative competence, ensuring individualized learning and increasing its effectiveness [3].

References

1. *Kostikova, I., Holubnycha, L., Besarab, T., Moshynska, O., Moroz, T., Shamaieva, I. (2024). ChatGPT for Professional English Course Development. International Journal of Interactive Mobile Technologies (iJIM), 18(2), 68-81. https://doi.org/10.3991/ijim.v18i02.46623*
2. *Holubnycha, L., Besarab, T., Fomenko, T., Chernonkov, Y., Hontarenko, I., & Koshechkina, T. (2025). Application of artificial intelligence by university students: Chinese case. International Journal of Evaluation and Research in Education, 14(6), 4244-4253. http://doi.org/10.11591/ijere.v14i6.34753*
3. *Holubnycha, L., Besarab, T., Pavlishcheva, Ya., Kadaner, O., & Khodakovska O. (2022). E-Learning at the Tertiary Level in and after Pandemic. Acta Paedagogica Vilnensia, 48, 47–60. https://doi.org/10.15388/ActPaed.2022.48.3*

Yu. Bozhko

H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University

THE IMPACT OF ONLINE LEARNING ENVIRONMENTS ON ENGLISH LANGUAGE ACQUISITION

The rapid development of digital technologies has fundamentally transformed the process of teaching and learning English as a foreign language. Online learning environments have become an integral component of modern education, offering new opportunities for interaction, collaboration, and access to authentic linguistic input. The present theses examine the impact of online learning environments on English language acquisition, focusing on their linguistic, cognitive, and pedagogical potential. Drawing on contemporary research in digital discourse, second language acquisition, and educational technologies, the study highlights the advantages and challenges of online learning and emphasizes its growing importance in English language education.

The expansion of digital communication technologies has reshaped educational practices worldwide, particularly in the field of language learning. English language acquisition increasingly takes place in online environments that differ significantly from traditional classroom settings. These environments are characterized by multimodality, interactivity, immediacy, and global connectivity. As noted by Crystal, digital communication creates new linguistic conditions that influence how language is produced, perceived, and learned [1].

The relevance of studying online learning environments lies in their widespread use and pedagogical potential. Digital platforms enable learners to engage with authentic language, interact with speakers from different cultural backgrounds, and develop communicative competence in real-life contexts. According to Bozhko, innovative technologies have become a key driver of change in English language teaching, transforming both instructional methods and learner engagement [2] .

Online Learning Environments and Language Acquisition

From the perspective of second language acquisition theory, effective language learning depends on meaningful input, interaction, and cognitive engagement. Ellis emphasizes that language acquisition is facilitated when learners are exposed to

comprehensible input and have opportunities for interaction and output [3]. Online learning environments provide such opportunities through synchronous and asynchronous communication, multimedia resources, and interactive tasks.

Telecollaborative learning represents one of the most significant forms of online language learning. Dooly argues that online collaboration allows learners to negotiate meaning, develop intercultural competence, and use language for authentic purposes [4]. Through virtual exchanges, learners can practice English with peers and native speakers, thereby enhancing communicative fluency and pragmatic awareness.

Multimodality and Interaction in Online Learning

A distinctive feature of online learning environments is their multimodal nature. Language learning is no longer limited to written or spoken text but involves images, video, audio, and interactive interfaces. Hampel and Stickler demonstrate that videoconferencing and multimodal tools support richer interaction and foster learner engagement in online language classrooms [5]. Such environments encourage active participation and simulate real communicative situations.

Hockly highlights that recent developments in online language learning emphasize learner autonomy, flexibility, and personalization [6]. Learners can choose learning paths, pace their progress, and access a wide range of resources tailored to their needs. This flexibility contributes to increased motivation and sustained engagement, which are crucial for successful language acquisition.

Digital Discourse and Communicative Practices

Online learning environments are embedded within broader digital discourse practices. Tagg notes that digital communication reshapes linguistic norms and interactional patterns, influencing how learners use language in online contexts [7]. Understanding these discourse features is essential for developing digital communicative competence in English.

The integration of digital discourse into language learning supports the development of pragmatic skills and awareness of register variation. Learners become familiar with contemporary forms of English used in emails, forums, social media, and

professional platforms, which enhances their ability to communicate effectively in modern digital settings.

Pedagogical Implications

The analysis confirms that online learning environments significantly influence English language acquisition by expanding opportunities for interaction, collaboration, and authentic language use. As Bozhko Yu. emphasizes, the integration of innovative technologies in teaching English enhances both linguistic outcomes and learner motivation, making online learning a valuable pedagogical resource [2].

However, effective implementation requires careful pedagogical design, teacher training, and awareness of potential challenges such as reduced face-to-face interaction and varying levels of digital literacy. When these factors are addressed, online learning environments can complement and enrich traditional language instruction.

Conclusions

The paper demonstrates that online learning environments play an increasingly important role in English language acquisition. They provide learners with access to authentic input, interactive communication, and multimodal resources that support linguistic and communicative development. Grounded in contemporary linguistic and pedagogical research, the study confirms that digital environments enhance learner engagement, autonomy, and intercultural competence. Further research may focus on empirical studies of learning outcomes and comparative analyses of different online learning models.

References

1. *Crystal D. Internet linguistics : a student guide. – London : Routledge, 2011. – 192 p.*
2. *Bozhko Yu. O. The evolution of innovative technologies in teaching English. Мовна освіта фахівця: сучасні виклики та тенденції : матеріали VI Всеукр. наук.-практ. конф. (22 лют. 2024 р.) / Нац. юрид. ун-т ім. Ярослава Мудрого, Каф. іноземн. мов ; орг. ком. Д. В. Лученко [та ін.] . Харків : Нац. юрид. ун-т ім. Ярослава Мудрого, 2024. С. 26–28. URL: https://dspace.nlu.edu.ua//jspui/handle/123456789/20284 .*
3. *Ellis R. The study of second language acquisition. – 2nd ed. – Oxford : Oxford University Press, 2008. – 824 p.*
4. *Dooly M. Telecollaborative language learning : a guidebook. – Bern : Peter Lang, 2009. – 196 p.*

5. *Hampel R., Stickler U. The use of videoconferencing to support multimodal interaction in an online language classroom // ReCALL. – 2012. – Vol. 24, no. 2. – P. 116–137.*
6. *Hockly N. Developments in online language learning // ELT Journal. – 2015. – Vol. 69, no. 3. – P. 308–313.*
7. *Tagg C. Exploring digital communication: language in action. – London: Routledge, 2015. – 300 p.*

М.О. Бондарев, О.А. Коваленко
Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди

ФАНТАЗІЙНІ ТА АЛЬТЕРНАТИВНІ СЦЕНАРІЇ (WHAT-IF TASKS) У ФОРМУВАННІ АНГЛОМОВНОГО МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ

Мовленнєва підготовка старшокласників у сучасній школі має бути зорієнтована не лише на відтворення мовних структур, а й на розвиток здатності продукувати змістовні, зв’язні та аргументовані монологічні висловлювання. Як підкреслює Дж. Гармер, ефективне навчання говоріння передбачає створення умов, у яких учень має особистісно значущий зміст для висловлювання і достатню свободу вибору мовленнєвих засобів [3, с. 271-273]. Проте традиційні репродуктивні вправи не забезпечують такого простору для мовленнєвої ініціативи.

Одним з ефективних шляхів подолання цієї проблеми є використання фантазійних та альтернативних сценаріїв (what-if tasks), які ґрунтуються на створенні уявних або гіпотетичних ситуацій і вимагають від учнів побудови власних версій подій, пояснення причин і наслідків, а також обґрунтування власної позиції. За Д. Гальперн, саме такі когнітивно відкриті завдання стимулюють глибшу переробку інформації та активізують аналітичне і творче мислення [2, с. 87-92].

У процесі виконання what-if tasks учні не просто відтворюють мовні зразки, а й конструюють власні смисли. Це відповідає когнітивно-комунікативному підходу, згідно з яким мовлення формується як результат мисленнєвої діяльності у проблемній ситуації [3, с. 265]. Наприклад, завдання

«What if people could live without electricity?» (Що, якби люди могли жити без електрики?) змушує учня не лише описувати факти, а й прогнозувати, аргументувати та будувати логічно структурований монолог.

Психологічні дослідження доводять, що робота з альтернативними сценаріями активізує дивергентне мислення - здатність продукувати кілька варіантів розв'язання проблеми, що є основою креативності [4, с. 34-38]. Саме дивергентність мислення дозволяє старшокласникам виходити за межі шаблонних відповідей та створювати оригінальні мовленнєві продукти. Е. Торранс підкреслює, що уява та гіпотетичне мислення відіграють ключову роль у розвитку творчої мовленнєвої активності підлітків [5, с. 112-115].

З методичної точки зору, what-if tasks сприяють формуванню таких компонентів монологічного мовлення, як розгорнутість, зв'язність і аргументованість. Учні вчаться будувати логіку висловлювання, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки та формулювати узагальнення. Українські дослідники також наголошують, що проблемно-творчі завдання є ефективним засобом розвитку самостійності та мовленнєвої ініціативи учнів [1, с. 48-52].

Отже, фантазійні та альтернативні сценарії є потужним дидактичним інструментом розвитку монологічного мовлення учнів старших класів, оскільки вони інтегрують мовленнєву діяльність із креативним та критичним мисленням, підвищують мотивацію до говоріння та створюють умови для справжньої комунікативної творчості.

Література

1. *Пометун О. І. Розвиток критичного і творчого мислення учнів. Київ: Освіта, 2020. 192 с.*
2. *Halpern D. Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking. New York: Psychology Press, 2014. 453 p.*
3. *Harmer J. How to Teach English. Harlow: Pearson Education, 2007. 394 p.*
4. *Guilford J. P. The Nature of Human Intelligence. New York: McGraw-Hill, 1967. 538 p.*
5. *Torrance E. P. The Nature of Creativity. Cambridge: Cambridge University Press, 2018. 220 p.*

О.В. Бугайчук

Волинський національний університет імені Лесі Українки

«ПИСЕМНА МАЙСТЕРНЯ» (SCHREIBWERKSTATT) ЯК КРЕАТИВНИЙ ПРОСТІР ДЛЯ НАВЧАННЯ

В початковій школі Буштедт в містечку Бюнде, що розташоване в землі Північний Рейн-Вестфалія, Німеччина, писемна майстерня проводиться для учнів з різних класів. Учні з декількох класів зустрічаються щотижня у спільній аудиторії на такій майстерні. Вчитель пропонує учням початок розповіді (ситуації, казки, фентезі), а учні потім продовжують цю історію і записують своє продовження самостійно чи у групах. При цьому вони можуть також додатково намалювати свій варіант чи розмалювати готове зображення [4].

Мистецтво спостереження є однією з основних передумов для письма. На писемній майстерні вчитель може показати учням картинку впродовж 2-3 хвилин так, щоб кожен мав можливість роздивитися її зблизька [2, 22]. Потім учні описують малюнок письмово.

Писемна майстерня являє собою не лише курс з граматики чи правопису. Це креативний простір, де мистецтво письма вивчається в ігровій формі, а потім спільно випробовується та вдосконалюється.

Писемна майстерня у початковій школі – це метод, який дозволяє у ігровій та мотивуючій формі познайомити дітей із креативним письмом, використовуючи їхню уяву для створення власних оповідань, віршів та текстів. При цьому акцент робиться на вираженні думок, а не на досконалій граматиці, за допомогою таких технік, як імпульсні оповідання, імпульси з зображеннями, спільна розробка текстів, мозковий штурм, ігри зі словами (ономатопея, вірші-сніжки) та конференції з письма для взаємного обміну думками та розвитку мовних компетенцій.

Креативне письмо на заняттях німецької мови – це поняття, яке можна трактувати по-різному. Багато хто розуміє під ним творче письмо з різних приводів, написання хайку, віршів з 11 слів (Elfchen), власних (коротких) оповідань або інших текстів. Інші розуміють під цим поняттям альтернативний підхід до аналізу художніх текстів. Пропонований матеріал стосується лише вільного письма [3].

Для написання пропонуються різні теми, учні повинні бути креативними і мати можливість писати вільно. Розглянемо, що таке писемна майстерня і чому вона така цінна для учнів.

1. Що відбувається на писемній майстерні? – Учні пишуть свої тексти, залучаючи всю свою фантазію. При цьому на першому плані зазвичай стоїть не готовий кінцевий продукт, а процес його створення. Щодо імпульсів для письма, то за допомогою цілеспрямованих вправ (наприклад, «автоматичне письмо», картинки або слова-стимулятори) можна позбутися страху перед порожнім аркушем. Культура зворотного зв'язку проявляється в тому, що учасники зачитують свої тексти та отримують конструктивні відгуки в затишній атмосфері.

2. Різноманітні форми – писемні майстерні можуть мати дуже різні напрямки:

Тип	**Фокус**	**Цільова група**
Креативне письмо	Сторітеллінг, лірика, короткі розповіді	Автори-любителі & мрійники
Біографічне письмо	Життєві спогади, автобіографії	Люди, які хочуть упорядкувати пережиті події
Професійне письмо	Тексти на загальні теми, ессе, журналістські тексти	Студенти & Працюючі
Терапевтичне письмо	Власний досвід, рефлексія	Люди в періоди змін

3. Чому варто брати участь?

"*Schreiben ist ein einsames Geschäft, aber das Handwerk lernt man am besten im Austausch*" (Doris Dörrie). Цитата Доріс Дьоррі, відомої німецької журналістки та письменниці, професорки Мюнхенського університету телебачення та кіно, в перекладі українською звучить наступним чином: «Письмо – це самотня справа, але ремесло найкраще вивчати в процесі обміну досвідом». На своїх воркшопах

та у книгах, до прикладу „Leben, schreiben, atmen“ [1], авторка наголошує на двох аспектах письма:

1. Самотність: власне процес написання відбувається виключно в голові та на папері;
2. Ремесло: техніку, структуру та вплив текстів можна вдосконалити лише за допомогою зворотного зв'язку, читання інших текстів та прямого діалогу з однодумцями.

Груповий формат роботи над текстами дозволяє ефективно подолати творчу кризу, адже групова динаміка та вправи з обмеженням у часі допомагають вгамувати «внутрішнього цензора» й дати волю фантазії. Під час обговорення відбувається зміна перспективи: аналізуючи, як колеги інтерпретують ту саму тему, автор відкриває для себе нові творчі горизонти. Це безпосередньо сприяє вдосконаленню майстерності, оскільки в такому середовищі легше навчитися застосовувати принцип «показуй, не розповідай» та позбутися зайвих слів-заповнювачів. Зрештою, робота в команді дає потужну мотивацію, де чітко визначені терміни допомагають зберігати фокус і доводити проєкт до фінальної крапки.

Наведемо типовий приклад такого заняття:

1. Розминка: 5 хвилин вільного письма, щоб звільнити голову.
2. Вступ: коротка теоретична частина (наприклад, «Як спланувати подорож героя?»).
3. Етап написання: учасники працюють над конкретним завданням.
4. Читання вголос & Зворотній зв’язок: Добровільний обмін результатами та оціночний аналіз.

Якщо Ви хочете спробувати себе в писемній майстерні, потрібно починати з малого. Не прагніть до досконалості. Найголовніше — просто почати писати.

Література

1. *Dörrie, Doris. Leben, schreiben, atmen. Eine Einladung zum Schreiben. Diogenes Verlag AG (Zürich) 2019. 2176 S.*

2. Klaus W. Vopel. *Schreibwerkstatt. Eine Anleitung zum kreativen Schreiben für Schüler, Lehrer und Autoren. Teil 2. Copyright © Iskopress, Salzhausen. 4. Auflage, 2006.* https://www.iskopress.de/leseproben/312.pdf

3. URL: https://www.schule-bw.de/faecher-und-schularten/sprachen-und-literatur/deutsch/unterrichtseinheiten/vertretungsstunden/kreatives-schreiben.html

4. URL: https://www.stiftung-fairchance.org/mitsprache/kindergaerten-und-schulen/grundschule-bustedt

O. Vasylenko, O. Volik

National Academy of Internal Affairs

MODERN TRENDS OF THE FORENSIC LINGUISTICS DEVELOPMENT

Linguistics is the science that studies human language, language as a human activity. It deals with both the structure of language and the ways in which it functions in different settings. There are many fields of linguistics and one of the increasingly prominent areas of applied research is forensic linguistics (FL). This field has developed from a research-based understanding of language. In other words, forensic linguistics is the application of linguistics, to forensic problems. Civil or criminal cases sometimes include language evidence, such as a disputed email or text message, or the meaning of a word or phrase, or the modality of production of a document. Drawing on what we know about how human language works, linguists can provide expert witness evidence that can help the investigators or the triers of fact. Forensic linguistics is a relatively new field compared to phonetics, syntax and other branches of linguistics, and constitutes the interface between linguistics and law. It is also an interdisciplinary field as it depends upon other fields like semantics, pragmatics, discourse analysis, critical discourse analysis, stylistics and phonology. This science is very important to those who work in courts, or study law in particular, and to ordinary people in general, who have to deal with a number of legal documents and processes on a regular basis like, for example: real estate, lease agreement, wills, contacts etc. [1, p. 39]

Forensic linguistics is one of the significant fields of Forensic science (or forensics) that is a critical and rapidly growing field in the world. Forensics refers to the use of a wide range of sciences to answer questions relevant to the criminal justice

system. In recent years, the effects of forensics on the operation and efficiency of the criminal justice system have increased dramatically. Coming from that the word 'forensic' is defined in Oxford English Dictionary as: an adjective pertaining to, connected with or used in courts of law, it can be concluded that forensic linguistics is an interface between language, crime and law [2, p. 313].

Today, forensic linguistics has multiple branches and is used by many different experts for purposes such as criminal investigations, trials, examining the language used within law, and more. Forensic linguistics is a branch of applied linguistics that involves the application of linguistic knowledge and methods to legal and criminal issues. As a discipline, forensic linguistics involves analyzing spoken and written language to look for evidence that can be used in a legal case. Prosecutors and lawyers can use forensic linguistics when compiling evidence to help them prove who is innocent and who is guilty based on idiosyncratic language use.

Forensic linguistics involves the application of scientific knowledge to language in the context of criminal and civil law. Forensic linguists have an interest in understanding the language of the written law, its complexity and its origin, as well as the use of language in forensic procedures They also study the judicial process from point of arrest, and through the interview, charge, trial and sentencing stages. For example, linguists are interested in the language of police interviews with witnesses and suspects, and in the language of lawyers and witnesses in cross-examination [3].

As mentioned above, forensic linguistics is usually viewed as a branch of applied linguistics which relates to law and links to legal processes. In addition, FL involves an application of scientific linguistic knowledge to civil and criminal cases. The International Association for Forensic and Legal Linguistics considers that forensic linguistics focuses on language and law, language in legal processes, language as evidence, and in research and teaching settings [4]. Researchers Tayebi and Coulthard stress the rather obvious fact that due to the broad definition of the term ‘forensic’ and its disputed origin, forensic linguistics as a field of inquiry merges the three different academic disciplines of forensic science, law and linguistics [5, p. 1].

According to Correa, forensic linguistics is seen as an academic sub-branch of applied linguistics, in theory, and a practical branch of forensic science, in application to legal contexts, FL by nature is a linguistically-oriented science concerned with intersections between language and legal field [6]. Broadly defined, better known as 'language and law', forensic linguistics is an application of linguistic theory and method to any point at which there is an interface between language and the law, namely: language analysis and study as applied to legal settings the study of courtroom discourse, legal interpretation and translation, the readability/comprehensibility of legal documents and jury instructions, police caution comprehensibility to suspects, linguistic minorities in the legal process, children in the legal process, and numerous other areas where language and law interact with each other. The narrow definition of forensic linguistics implies the application of linguistic methods to the production of expert evidence, concerning for example disputed confessions, threats and attempts at extortion, taped conversations in which individuals allegedly offer bribes, suicide notes, and disputed authorship and alleged plagiarism. Having its origin in applied linguistics, forensic linguistics is particularly concerned with the professional and institutional interaction in legal contexts, where language texts are studied, analyzed and measured in spoken and written forms.

Thus, although it is not easy to identify when forensic linguistic practices actually began or who was the first person to self-identify as a forensic linguist, it is undeniable that nowadays forensic linguistics has turned into a vibrant, sought-after and popular filed of inquiry [5, p. 3]. So, forensic linguistics is a widely recognized as its own distinct field; it has spread around the world, broadening in scope and becoming recognized and utilized in a variety of jurisdictions and contexts. While FL broadly covers the intersection of language and the law, its research scope has changed significantly over the last two decades, so it now covers a breadth of topics by exploiting various linguistic tools.

Speaking about the use of linguistic evidence in legal proceedings currently, Ariani et al. highlight the following areas of forensic linguistics application that have

different degrees of reliability within the field. Thus, linguists have provided evidence in such cases:

1. Author identification. The identification of whether a given individual said or wrote something relies on analysis of their idiolect, or particular patterns of language use (vocabulary, collocations, pronunciation, spelling, grammar).

2. Forensic stylistics. This discipline subjects written or spoken materials (or both) to scientific analysis for determination and measurement of content, meaning, speaker identification, or determination of authorship, in identifying plagiarism.

3. Discourse analysis. Discourse analysis deals with analyzing written, oral, or sign language use, or any significant semiotic event.

4. Linguistic dialectology. This refers to the study of dialects in a methodological manner based on anthropological information. It is becoming more important to conduct systematic studies of dialects, especially within the English language.

5. Forensic phonetics. The forensic phonetician deals with the production of accurate transcriptions of what was being said. Transcriptions can reveal information about a speaker's social and regional background. Forensic phonetics can determine similarities between the speakers of two or more separate recordings.

6. Forensic transcription. The two main types of transcriptions are written documents and video and audio records. Accurate, reliable text transcription is important because the text is the data which becomes the available evidence.

7. Variation. Intra-author variations are the ways in which one author's texts differ from each other. Inter-author variations are the ways in which different authors' writing varies. Two texts by one author do not necessarily vary less than texts by two different authors. [7, p. 224]

In response to the contemporary challenges for FL, there was founded in 1993 and renamed in 2021 the International Association of Forensic and Legal Linguistics (IAFLL). As a professional organization consisting primarily of linguists working in fields related to the area of language and law, or forensic linguistics, it was established with the aim of bringing together those working on all dimensions of law and language (legal language, language in the legal process, and language as evidence). Currently,

the purpose of the IAFLL is to improve the administration of the legal systems throughout the world by means of a better understanding of the interaction between language and the law.

So, the Association considers the new trends, aims and missions in the forensic linguistics development as promoting:

- study of the language of the law, including the language of legal documents and of the courts, the police, and prisons;
- the use of linguistic evidence (phonological, morpho-syntactic, discourse-pragmatic) in the analysis of authorship and plagiarism, speaker identification and voice comparison, confessions, linguistic profiling, suicide notes, consumer product warnings;
- the use of language as evidence in civil cases (trademark, contract disputes, defamation, product liability, deceptive trade practices, copyright infringement);
- the alleviation of language-based inequality and disadvantage in the legal system;
- the interchange of ideas and information between the legal and linguistic communities;
- research into the practice, improvement, and ethics of expert testimony and the presentation of linguistic evidence, as well as legal interpreting and translation; better public understanding of the interaction between language and the law [4].

Thus, seen as an academic sub-branch of applied linguistics, in theory, and a practical branch of forensic science, in application to legal contexts, forensic linguistics by nature is a linguistically-oriented science concerned with intersections between language and legal field. As this science is becoming increasingly important in relation to the law, forensic linguistics is one area where research is leading to advances used to solve crimes. While FL broadly covers the intersection of language and the law, its research scope has changed significantly over the last two decades, so it now covers a breadth of topics by exploiting various linguistic tools. Forensic linguistics has essential contributions to the legal field, so as a promising branch it should be regarded and taught to university students and those who work in legal proceedings.

References

1. *Hassan J. Forensic Linguistics: A Study in Criminal Speech Acts. Beni-Suef University International Journal of Humanities and Social Sciences. 2020. № 2(1). P. 39-65.*
2. *Khoyi et al. Discourse of Law: Analysis of Cooperative Principles and Speech Acts in Iranian Law Courts. Asian Journal of Education and e-Learning. 2014. Vol. 02.*
3. *Art & Humanities Research Council. Forensic linguistics. 2009. URL: http://www.ahrc.ac.uk/What-We- Do/Forensiclinguistics.pdf.*
4. *International Association for Forensic and Legal Linguistics (IAFLL). URl: http://iafll.org.*
5. *Tayebi T., Coulthard M. New Trends in Forensic Linguistics. Language and Law. Linguagem e Direito, Vol. 9(1). 2022. P. 1-8.*
6. *Correa M. Forensic Linguistics: An Overview of the Intersection and Interaction of Language and Law. Linguistics Kalbu Studijos. Studies about languages. 2013. № 23. URL: http://dx-doi-org/10.5755/joi.sal.o.23.5020.*
7. *Ariani M.G., Sajedi, F. & Sajedi, M. Forensic linguistics: A brief overview of the key elements. Procedia-Social and Behavioral Sciences. 2014. № 158.*

Т.В. Веретюк

Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди

ЛІТЕРАТУРНА ОСВІТА В CLIL-КОНТЕКСТІ У ЗВО: ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО ЧИТАННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ

Content and Language Integrated Learning (CLIL) – це методика навчання, за якої знання з навчальної дисципліни, передбаченої освітньою програмою, та іноземної мови опановують одночасно [3; 4; 6]. Такий підхід передбачає використання мови як інструменту для вивчення профільних дисциплін.

У сучасних умовах глобалізації володіння іноземною мовою стає життєво важливим компонентом освіти, однак для здобувачів непрофільних мовних напрямів ЗВО часу на мовну практику часто бракує. З огляду на це CLIL видається перспективним підходом до інтеграції мовної та предметної освіти. Важливо зазначити, що поєднання мовної й літературної освіти в CLIL-курсі дає змогу розширити інформаційне поле здобувачів і водночас розвинути їхні мовні та літературознавчі компетентності [1]. Така інтеграція сприяє підвищенню

мотивації до вивчення мов і літератури, а також розвитку міжкультурної компетентності.

У контексті розвідки зазначимо, що критичне читання – це активний, вдумливий процес аналізу, інтерпретації та оцінювання письмових текстів. Воно виходить за межі простого розуміння й передбачає з'ясування намірів автора, логіки викладу та оцінювання доказів. Така навичка є фундаментальною для академічного успіху: вона сприяє глибшому розумінню матеріалу й формуванню вміння висловлювати обґрунтовані судження [2, с. 188]. Отже, формування навичок критичного читання іноземною мовою в контексті CLIL є актуальною педагогічною проблемою, оскільки поєднує розвиток мовної компетентності сучасних здобувачів із формуванням їхньої здатності до аналітичної роботи з літературним текстом.

Метою представленої розвідки є оглядовий аналіз теоретичних засад інтеграції мовної та літературної освіти в закладах вищої освіти через методику CLIL і розроблення рекомендацій щодо формування навичок критичного читання іноземною мовою у здобувачів ЗВО.

Методика CLIL ґрунтується на одночасному вивченні предмета та іноземної мови. Згідно з визначенням, CLIL – це підхід, за якого здобувачі засвоюють знання з певного предмета й мову викладання паралельно [3; 4; 6]. У контексті ЗВО це дає змогу використовувати англомовні тексти з профільних дисциплін як матеріал для мовної практики [5]. Суттєвою особливістю CLIL є гнучкість методики: вона передбачає адаптацію змісту навчання до мовного рівня здобувачів і навпаки. Серед переваг CLIL виокремлюють інтеграцію іншомовних компонентів із предметними знаннями, постійний розвиток комунікативних навичок, підвищення мотивації до вивчення мови та розширення інформаційного поля здобувачів. Зазначається також, що CLIL стимулює розвиток критичного мислення й уміння співпрацювати. У результаті впровадження такого підходу підвищується мотивація здобувачів до вивчення мови та формування фахових компетентностей іноземною мовою [3; 4].

Літературна освіта в CLIL-контексті використовує літературні тексти іноземною мовою як опорний контент. Наприклад, використання художніх і наукових текстів іноземною мовою дає змогу здобувачам занурюватися у вивчення літератури іншою мовою, що посилює міжкультурний складник освіти [9]. На думку вчених, такий підхід активізує критичне мислення здобувачів під час аналізу тексту й розвиває навички його інтерпретації в міжкультурному контексті. Таким чином, поєднання мовної та літературної освіти в CLIL-курсах створює сприятливі умови для глибокого опанування відповідних галузей знань.

Зі свого боку, критичне читання – це активний, вдумливий і систематичний процес сприймання й аналізу писемного тексту. Воно виходить за межі поверхневого розуміння, спонукаючи читача ставити запитання до тексту, розкривати приховані ідеї автора, а також виявляти логічні зв'язки й потенційні упередження. Здобувачі, які володіють навичками критичного читання, можуть ефективніше опрацьовувати наукові матеріали, добирати найбільш релевантні джерела та формувати власні аргументовані висновки. Як зазначається, критичне читання є фундаментальною навичкою для успіху в академічному середовищі. Воно розвиває незалежне мислення й сприяє активній взаємодії здобувача з текстом: він не лише отримує інформацію, а й інтерпретує її, зіставляє з уже відомим і оцінює достовірність [2].

Крім того, критичне читання пов'язане з поняттям читацької грамотності – комплексної компетентності, що охоплює не лише вміння декодувати текст, а й здатність критично аналізувати, інтерпретувати та оцінювати інформацію [2]. Саме ці вміння необхідні здобувачам для академічного письма та дослідницької діяльності: без критичного читання складно перевіряти гіпотези, узагальнювати дані чи дискутувати про прочитане. Отже, формування навичок критичного читання іноземною мовою має прямий зв'язок із розвитком критичного мислення й академічною успішністю.

Для розвитку критичного читання в CLIL-контексті можуть застосовуватися різноманітні інтегровані методи, що поєднують мовні та предметно-змістові цілі навчання. Основна ідея такого підходу полягає в тому,

щоб мовний і літературний матеріал функціонували як єдине навчальне середовище, у межах якого іноземна мова використовується не лише як об'єкт вивчення, а передусім як інструмент осмислення, інтерпретації та критичного аналізу змісту. У цьому контексті особливої ваги набуває орієнтація навчальних завдань на когнітивно складні операції, що активізують аналітичне мислення здобувачів освіти. Зокрема, розроблення навчальних завдань за таксономією Блума з акцентом на вищі рівні пізнання – аналіз, оцінювання та творче мислення – сприяє глибшій роботі здобувачів із літературним текстом іноземною мовою [5]. У межах CLIL-підходу такі завдання можуть передбачати порівняння поглядів персонажів, аналіз авторської аргументації або створення альтернативних інтерпретацій і власних продовжень художнього наративу, що органічно поєднує мовну практику з осмисленням літературного змісту.

Ефективним інструментом формування критичного читання є також інтегровані завдання на основі автентичних англомовних текстів – художніх або публіцистичних, – які супроводжуються послідовним виконанням мовленнєвих і аналітичних вправ. Такі завдання можуть охоплювати творче переказування, рольові ігри за мотивами прочитаного, дискусії щодо проблематики тексту або аналіз медіаматеріалів на суміжні теми, що дає змогу поєднати мовні вправи з глибоким вивченням літературного змісту та його інтерпретацією в міжкультурному контексті [3].

Важливу роль у CLIL-орієнтованому навчанні відіграють прийоми скафолдингу та візуалізації, які забезпечують підтримку під час роботи зі складними англомовними текстами. Використання карт понять, графічних органайзерів, опорних схем або відеоматеріалів допомагає здобувачам орієнтуватися в новій термінології, сюжетній логіці та ідейному наповненні твору, не знижуючи рівня аналітичних вимог. Зокрема, попереднє моделювання ключових сцен, створення таблиць або коміксів за змістом тексту сприяє кращій концентрації на його критичному осмисленні й інтерпретації [3].

Не менш ефективними є проєктно-дослідницькі методи, у межах яких здобувачі виконують переклади фрагментів творів, пишуть аналітичні есе,

беруть участь у дебатах або створюють мультимедійні презентації, присвячені соціокультурному контексту літературного тексту. Такі види діяльності, що поєднують мовну практику з аналізом художнього контенту, довели свою результативність у CLIL-курсах і сприяють розвитку автономності та критичного мислення здобувачів [3].

Комунікативно-діяльнісний підхід у CLIL-освітньому процесі реалізується через організацію парної та групової роботи, яка стимулює дискусії іноземною мовою й активне залучення здобувачів до інтерпретації прочитаного. Використання відкритих запитань (open-ended questions) під час або після читання спонукає до критичного переосмислення тексту, аргументованого висловлення власної позиції та аналізу мотивації персонажів, унаслідок чого мовна практика стає органічним засобом опрацювання змісту.

Окремо варто зазначити, що важливим і закономірним компонентом такого підходу є використання сучасних цифрових технологій і медіаресурсів, які природно інтегруються в CLIL-контекст і відповідають потребам сучасних здобувачів освіти. Онлайн-словники, перекладацькі інструменти, словесні хмари та засоби генеративного штучного інтелекту можуть підтримувати індивідуальну підготовку, рефлексію та обговорення літературних текстів, зокрема через використання чат-ботів для аналізу прочитаного. Таке поєднання технологічних ресурсів з інтерактивними методами навчання може не лише посилювати мотивацію та залученість до освітнього процесу [7], а й сприяти формуванню усвідомленого, критичного ставлення до тексту в межах CLIL-орієнтованої літературної освіти.

У підсумку поєднання CLIL-методики з літературною освітою в закладах вищої освіти дає змогу ефективно розвивати критичне читання іноземною мовою. Такий підхід ураховує сучасні виклики: обмежений час на вивчення мови та необхідність високої мовної компетентності випускників. Використання літературних текстів як змістового компонента стимулює здобувачів до глибокого аналізу, формує їхню інтерпретаційну компетентність і зміцнює міждисциплінарні зв’язки. Викладачі отримують практичні настанови щодо

розроблення інтегрованих завдань і програм з використанням CLIL-елементів (зокрема модульної, проєктної організації роботи), а здобувачі – цінний досвід критичного осмислення автентичних текстів іноземною мовою.

Практична цінність результатів дослідження полягає в запровадженні комплексних курсів, які одночасно розвивають мовну, літературну та аналітичну компетентності здобувачів. Для вдосконалення освіти в ЗВО рекомендовано розробити відповідні навчальні програми та методичні матеріали за CLIL, а також організувати підвищення кваліфікації викладачів у цьому напрямі. Використання сучасних технологій, зокрема інструментів штучного інтелекту, може додатково підтримати мотивацію та емоційний комфорт здобувачів у процесі вивчення іноземної літератури. Подальші дослідження можуть зосереджуватися на розробленні конкретних методик реалізації CLIL-курсів із літератури та аналізі їхнього впливу на мовленнєві й пізнавальні результати учасників освітнього процесу.

Література

1. *Ніколенко О., Ніколенко К. Переваги методології CLIL у викладанні зарубіжної літератури для студентів педагогічного університету. Педагогіка і психологія вищої школи, 2025. № 89 (2). С. 315–323. URL: https://doi.org/10.24919/2308-4863/89-2-46 (дата звернення: 18.02.2026)*
2. *П'яст Н., Кущ О. Формування і розвиток читацької грамотності здобувачів ЗЗСО в контексті провідних навичок сучасного й майбутнього. Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти. Педагогіка. Психологія, 2025. № 7. С. 23–32. URL: https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2025-1.25 (дата звернення: 18.02.2026)*
3. *Четверик В. До питання імплементації елементів предметно-мовного інтегрованого навчання в умовах ЗВО: мета та зміст. Науковий потенціал дослідника: філологічні та методичні пошуки : зб. наук. пр. викл. і студентів. 2024. Вип. 12. С. 278–284. URL:https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/14869 (дата звернення: 18.02.2026).*
4. *Четверик В. К., Веретюк Т. В. Переваги та виклики імплементації елементів методики CLIL у контексті вищої освіти. Проблеми сучасних трансформацій. Серія: педагогіка. 2024. № 4. URL: https://doi.org/10.54929/2786-9199-2024-4-08-01 (дата звернення: 18.02.2026).*

5. *BinSaran A. A. A. Use of Content and Language Integrated Learning (CLIL) for Teaching Reading Skills in Saudi Universities. English Language Teaching. 2021. Vol. 14, no. 8. P. 1. URL: https://doi.org/10.5539/elt.v14n8p1 (date of access: 18.02.2026).*
6. *Cross R. Language and content 'integration': the affordances of additional languages as a tool within a single curriculum space. Journal of Curriculum Studies. 2016. Vol. 48, no. 3. P. 388–408. URL: https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1125528 (date of access: 18.02.2026).*
7. *Gulich O., Chetveryk V. Generative artificial intelligence as a tool for psychological and motivational support in foreign language learning. Educational Challenges. 2025. Vol. 30, no. 2. URL: https://doi.org/10.34142/2709-7986.2025.30.2.19 (date of access: 18.02.2026).*
8. *Surdyanto A., Kurniawan W. Developing critical reading module using integrated learning content and language approach. Studies in English Language and Education. 2020. Vol. 7, no. 1. P. 154–169. URL: https://doi.org/10.24815/siele.v7i1.15098 (date of access: 18.02.2026).*
9. *Veretiuk T. V. Enhancing language learning through CLIL in literature classes. Research and education in the global world: Eurointegration processes in the time of war : Book of papers of the XI International Forum for Young Researchers, Kharkiv, April 18, 2025. Kharkiv : O. M. Beketov NUUE in Kharkiv, 2025. P. 421–423. URL: https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/18619 (date of access: 18.02.2026).*

T. Viediernikova

H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University

LEGAL TRANSLATION IN THE UKRAINIAN-ENGLISH PAIR: NAVIGATING PRECISION AND FUNCTIONAL EQUIVALENCE

Legal translation between Ukrainian and English presents distinctive challenges arising from differences in legal systems, linguistic structures, and socio-cultural contexts. The article examines the tension between precision and functional equivalence in the Ukrainian-English language pair, focusing on how translators navigate terminological accuracy while ensuring the target text performs the same legal function as the source. The paper analyses key problem areas, including legal terminology, syntactic complexity, culture-bound concepts, and the asymmetry between civil law and common law traditions. Drawing on examples from legislative texts, contracts, and judicial documents, the study illustrates typical translation

strategies such as borrowing, descriptive translation, functional substitution, and contextual adaptation.

Particular attention is paid to the risks of literalism and over-adaptation, both of which may compromise legal certainty or communicative intent. The findings suggest that effective legal translation in the Ukrainian-English pair requires not only linguistic competence but also comparative legal knowledge and an awareness of the pragmatic purpose of the text. The paper concludes that functional equivalence, guided by legal effect rather than formal similarity, is essential for achieving reliable and authoritative translations in cross-border legal communication.

Translating legal documents from Ukrainian into English reflects the fundamental clash between two radically different legal traditions: the Romano-Germanic (Continental) system governing Ukraine, and the Anglo-American Common Law framework. Successful translation in this domain requires deep analysis of textual intent and legal consequence, presupposing far more than mechanical word substitution. The Continental legal tradition, which Ukraine follows, rests upon codified law with comprehensive statutory regulation and rigid classification of legal institutions. Common Law, by contrast, evolves through judicial precedent, flexible interpretation, and the gradual crystallization of legal principles through court decisions. These fundamental structural differences frequently render direct translation either impossible or genuinely dangerous to meaning preservation.

Precision (or formal equivalence) aims for the most faithful reproduction of lexical content and syntactic structure from the source language. In Ukrainian-English translation, this approach dominates when dealing with identity documents and official certificates, where even minor deviations from the original wording can raise suspicions of falsification or tampering.

Case Study 1: "неприбуткові організації" (Non-Profit Organizations). The literal translation "*unprofitable organizations"* contains a semantic error. In English, unprofitable describes a business that fails to generate profit due to operational inefficiency – a damaging characterization. It suggests organizational failure rather than intentional structure. The correct equivalent is *"non-profit organizations*"

(commonly abbreviated NGO/NPO). This terminology reflects an entirely different concept: entities existing for public benefit rather than owner enrichment. Oxford's dictionary defines non-profit as "an organization established for charitable, educational, or social purposes rather than to generate profit. "[1, p.181]

Case Study 2: "зацікавлені особи" (Interested Persons). Rendering this as *"interested persons"* in judicial context sounds inappropriately casual, failing to convey legal weight and standing. Context determines the appropriate equivalent. In corporate governance: stakeholders captures the *involved parties* legitimate interest in outcomes. In civil procedure: *affected parties* or parties in interest denotes those with legal standing. In administrative law: *interested parties* might suffice when referring to a statutory category.

Case Study 3: "інформація" (Information). Ukrainian law defines this notion broadly. Yet English legal translation demands precision here: *Data* – in technical contracts involving systems and processing. *Confidential information* – in non-disclosure agreements. *Proprietary information* – trade secrets, manufacturing processes. *Personal data* – when addressing privacy legislation. The choice dramatically affects legal liability and enforcement mechanisms.

Ukrainian legal texts frequently employ extraordinarily complex syntax, with multiple embedded clauses creating nearly impenetrable sentence structures. Literal translation produces English that is either ungrammatical or opaque [2, p.78].

Case Study 4. Ukrainian Original: *"Сторони домовились про те, що виконання зобов'язання стороною Б, при умові надання стороною А необхідних матеріалів та документів, повинно розпочатися не пізніше двадцяти днів з дати отримання такого повідомлення."*

Literal (Precise) Translation: "*The Parties have agreed that the performance of the obligation by Party B, provided that Party A furnishes the necessary materials and documents, shall commence no later than twenty days from the date of receipt of such notification."* Functional Translation:"*Party B shall perform its obligations within twenty days of receiving Party A's notification, provided that Party A supplies all necessary materials and documents."* The second version reads like an actual contract

drafted by English-speaking lawyers. It preserves all essential meaning while respecting English syntax and legal drafting conventions. A British solicitor reads it instantly; the first version requires repeated parsing.

Functional equivalence seeks a target-language term that performs the same legal function as the source, even when etymology differs substantially. This proves critical in contract law, where substance matters infinitely more than surface appearance.

The Case Study 5 "цивільно-правова відповідальність". Literal Translation: *"civil-legal liability*" (comprehensible). Functional Equivalents: *Civil liability* – standard broad term. *Tortious liability* – when the responsibility arises from civil wrong (tort) rather than breach of contract. *Damages* – when referring to the remedy rather than the condition itself. British legal practice distinguishes carefully between *"tort*" (civil wrong) and "*breach of contract*." American usage sometimes employs "*civil action*" to denote suits seeking monetary or equitable relief [3, p.66].

Ukrainian Original:*"Сторона несе цивільно-правову відповідальність за невиконання зобов'язань у розмірі, передбаченому законом"*. Literal Version*: "The Party bears civil-legal responsibility for non-performance of obligations in the amount provided by law."* Functional Version*:"The Party shall be liable for damages resulting from any breach of its obligations hereunder, calculated in accordance with applicable law."* The second formulation communicates immediately to English-speaking counsel that this creates a cause of action for monetary damages. It signals enforceability and remedy mechanisms that Common Law lawyers expect.

The most intractable problems arise when Ukrainian law recognizes institutions entirely absent from English jurisprudence. Here, functional equivalence gives way to descriptive translation – explanation rather than translation proper.

Translating judicial terminology demands meticulous differentiation between British and American conventions. The same Ukrainian term frequently produces entirely different English equivalents depending on jurisdiction[4, p.12].

Case Study 6 "позов" (Civil Claim/Lawsuit). In Ukrainian Courts*:* A *civil claim* means initiating a dispute. British Legal Terminology*:* "*claim*". Other examples

"*bring a claim*" – initiate litigation, "*claim form*" – the initial pleading document, "*claimant*" – the party initiating the action. American Legal Terminology: *"complaint*" or "*lawsuit*", "*file a complaint*" – initiate litigation, "*complaint*" – the initial pleading, "*plaintiff*" – the party initiating the action.

Ukrainian Original:*"Кожна сторона протягом 30 днів повинна повідомити іншу про намір подати позов у суд*." British Translation*:"Each party shall notify the other within thirty (30) days of its intention to bring a claim before the court."* American Translation*:*"*Each party shall notify the other within thirty (30) days of its intention to file a lawsuit in court*." The difference extends beyond mere terminology – it reflects procedural differences in how claims are initiated.

Successfully translating legal documents from Ukrainian into English demands sophisticated calibration between precision and function, grounded in recognition of profound systemic differences between legal frameworks. This balance creates a product that simultaneously achieves essential objectives. The translation accurately preserves the source document's legal effect and protects the parties' substantive rights. The English text is read naturally to native speakers and no one mistakes it for machine-generated or translator-composed language. The document meets the expectations of English-speaking legal professionals regarding terminology, structure, and convention.

Without this balance, the translator risks producing either a document that preserves literal meaning while sacrificing enforceability, or one that is translated perfectly but fails to protect its principals' actual interests. The translator's craft lies precisely in the capacity to navigate these competing demands with judgment, precision, and clarity.

References

1. *Petrů, I. (2016). Legal Translation: Between Functional and Formal Equivalence. Études romanes de Brno, 37(2). P. 177-189.*
2. *Šarčević, S. (1997). New Approach to Legal Translation. Kluwer Law International. A seminal interdisciplinary study proposing a theoretical framework for legal translation, highlighting the interplay of law and translation theory. 299 p.*

3. *Shang, L., & Hu, C. (2025). Functional Equivalence in the Translation of English Insurance Contracts: Linguistic Challenges and Strategic Approaches. International Journal of Education and Humanities, 18(3). P.63-66.*
4. *Vakulich, Y. M. (2025). Systematic Relations Between English Equivalents of Ukrainian Terms in Translations of Legal Texts. Studia Linguistica, 26. P. 9-18.*

А.С. Габелок, Л.О. Овсієнко
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

ВИКОРИСТАННЯ НІМЕЦЬКОМОВНИХ "FAKE NEWS" НА УРОКАХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ДЛЯ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ

Щоб урізноманітнити уроки іноземної мови вчителі дедалі частіше звертаються до автентичного контенту, де учні стикаються з клікбейтним заголовком: «Цього Ви точно не знали про Тихий океан». Зацікавлені підлітки миттєво потрапляють у маніпулятивну сітку, як і кожен другий користувач онлайн-ресурсів, що стає викликом для сучасного вчителя [1].

Сенсаційні заголовки, надмірна емоційність та динамічні дієслова навмисно спрощують мовний контекст, аби повідомлення сприймалося масовою авдиторією незалежно від рівня володіння мовою, адже складна лексика та розлогі граматичні конструкції автентичних медіатекстів часто відлякують учнів, здаючись занадто важкими [4].

Короткі тексти німецькою мовою простіше декодуються, оскільки читач витрачає мінімум часу на аналіз і прагне миттєво поширити новину в групі, не очікуючи почути від учителя: «*Das ist eine Falschmeldung*». Саме через ілюзорну легкість сприйняття критичне оцінювання тексту на уроці часто відходить на другий план.

Надмірна кількість інфопотоків у мережі має стимулювати медіагігієну, проте в освітньому процесі ми бачимо інше: учні схильні довіряти неофіційним джерелам, оскільки поступово знижується навичка використання базових

алгоритмів аналізу – найголовнішої компетенції для виживання в цифрову епоху – критичного мислення [6].

Сюди ж входить і лінгвістичний аналіз, безпосередньо пов'язаний із когнітивною діяльністю, тому здобувачам освіти простіше засвоїти емоційну інформацію без конкретики, аніж працювати з аргументованими фактами, що вимагають високого рівня лексичної та синтаксичної підготовки.

Методично важливо, що медіатексти демонструють чітку диференціацію між достовірними та фальсифікованими повідомленнями на рівні граматики. Ключовим індикатором є співвідношення іменників до дієслів: у валідних новинах воно становить 4,27, тоді як у дезінформації – лише 2,73. Номінативний характер правдивого контенту вимагає від учня вміння працювати з детальними описами, тоді як фейки акцентують на дії через вербалізацію. Синтаксис також трансформується: автентичні новини мають речення довжиною 20,6 слів, а маніпулятивні тексти оперують короткими фразами (14,3 слова) задля інтенсифікації емоційного впливу. Ця тенденція підтверджується індексом Gunning FOG, де складність реальних новин (5,17 бала) орієнтована на підготовлену авдиторію, а фейки спрощують лінгвістичні параметри до 4,0 бала [3, с. 105].

Глибокий аналіз механізмів віральності доводить, що дезінформація часто базується на «дискурсі поспіху» – недбалій перевірці фактів, що стає чудовим матеріалом для вправ із порівняльного аналізу на уроках [5]. Згідно з моделлю ELM, «перевага негативу» (Negativitätsüberhang) активує периферійний шлях сприйняття, де раціональна рефлексія учня поступається місцем імпульсивному поширенню [5]. Це підтверджує, що ефективність навчання може бути підвищена через використання крос-мовних моделей (німецька-англійська), оскільки потужність англомовних ресурсів допомагає учням точніше ідентифікувати спільні маніпулятивні патерни в обох мовах [2].

Ефективна методика протидії цій загрозі потребує переходу від пасивного перекладу до проактивного формування когнітивної автономії учнів. Замість закритих алгоритмів контролю доцільно використовувати підходи «білої

скриньки». Інструменти на кшталт TrustyTweet наочно візуалізують маркери недостовірності – від аномальної пунктуації до відсутності джерел, – перетворюючи лінгвістичну детекцію на засіб навчання [8]. У методичній площині це інтегрується в модель «4К», де медіакомпетентність стає невід'ємною частиною базової грамотності та критичного мислення на уроці [7].

Зрештою, здатність до глибокого аналізу іноземного тексту та когнітивна активація до виникнення емоційної реакції є єдиним дієвим механізмом зупинки дезінформації, де кінцева відповідальність за чистоту інфосфери покладається безпосередньо на учня як свідомого користувача [7].

У цьому аналізі я спиралася на такі дослідження:

1. *Z. G. Adams, A. S. Kayser* – щодо лінгвістичних параметрів та індексу Gunning FOG.
2. *K. Hartwig, C. Reuter* – «Fake News technisch begegnen – Detektions- und Behandlungsansätze».
3. *Chancenstiftung* – щодо ролі медіакомпетентності та навичок XXI століття.
4. *Video Faktencheck* – щодо віральності та механізмів перевірки джерел.

Підсумовуючи, можна стверджувати, що дискурс німецькомовних фейкових новин у цифровому просторі є цілісною системою лінгвопсихологічного впливу. У контексті методики викладання іноземних мов аналіз спрощених структурно-граматичних параметрів таких текстів стає ефективним інструментом деконструкції маніпулятивних стратегій. Успіх подолання «інфодемії» в освітньому процесі прямо залежить від здатності педагога сформувати у здобувачів освіти навичку «усвідомленої когнітивної паузи» – здатності зупинити автоматичне сприйняття інформації задля її раціонального аналізу. Розвиток медіакомпетентності як базису сучасного мислення трансформує роль учня: із пасивного ретранслятора неперевіреного контенту він стає автономним суб'єктом інформаційної гігієни. Такий підхід не

лише сприяє вивченню мови, а й створює надійний запобіжник проти дезінформації у глобальному комунікаційному просторі.

Література

1. *Габелок А.С. Використання ілюстративних матеріалів та технічних засобів навчання на уроках іноземної мови // Актуальні проблеми природничих і гуманітарних наук у дослідженнях молодих учених «Родзинка–2023»/XXV Всеукраїнська наукова конференція молодих учених, 2023. Черкаси. С. 1374–1376.*
2. *Fake News mit Medienkompetenz begegnen. Chancenstiftung : Zukunftskompetenzen. 2025. URL:* https://chancenstiftung.de *(дата звернення: 22.02.2026).*
3. *Hartwig K., Reuter C. Fake News technisch begegnen – Detektions- und Behandlungsansätze zur Unterstützung von NutzerInnen. Wissenschaft und Technik für Frieden und Sicherheit. Darmstadt : TU Darmstadt, 2021. S. 133–155. URL:* https://peasec.de *(дата звернення: 22.02.2026).*
4. *Liu J., Thoma S. German to English: Fake News Detection with Machine Translation. Proceedings of the Workshop on Text Mining and Generation (TMG 2022). Trier, 2022. Vol. 3457. P. 1–10. URL:* https://ceur-ws.org
5. *Marquardt D. Linguistic Indicators in the Identification of Fake News. Mediatization Studies. 2020. Vol. 3. P. 95–116. URL:* http://mediatization.umcs.pl *(дата звернення: 22.02.2026).*
6. *Ovsiienko L. Moderne Plattformen für das Erlernen der deutschen Sprache // Долати кордони разом з німецькою мовою = Mit deutscher Sprache Grenzen überwinden : Матеріали XXXI Міжнар. наук.-практ. конф. Асоціації українських германістів (27–28 вересня 2024 р.). Львів : ПАІС, 2024. С. 120–121.*
7. *Video Faktencheck: Wie erkenne ich Fake News? [Відео]. YouTube, 2023. URL:* https://www.youtube.com/watch?v=oBfZuyy-zQY *(дата звернення: 22.02.2026).*
8. *Viralität von Fake News in Social Media – Der Einfluss von Emotionen : [Masterarbeit]. Göttingen : Universität Göttingen, 2020. 83 S. URL:* https://www.uni-goettingen.de *(дата звернення: 22.02.2026).*

О.В. Гаврилова

Харківський національний університет

міського господарства імені О.М.Бекетова

МОВНА ОСВІТА ЯК ОСНОВА КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Сучасний етап розвитку суспільства характеризується інтенсифікацією інформаційних потоків, розширенням міжнародних контактів і зростанням ролі комунікації в усіх сферах життєдіяльності людини. У цих умовах мовна освіта набуває стратегічного значення, оскільки саме вона забезпечує формування здатності ефективно взаємодіяти в різних соціальних, професійних та міжкультурних контекстах.

Комунікативна компетентність розглядається сьогодні як одна з ключових компетентностей, визначених освітніми стандартами України та європейськими рекомендаціями з мовної освіти [1, с. 12]. Володіння мовою передбачає не лише знання її граматичної системи, а й уміння адекватно використовувати мовні засоби відповідно до ситуації спілкування, мети та соціальних ролей учасників комунікації.

Поняття «комунікативна компетентність» було введене в науковий обіг Д. Гаймсом і згодом розвинуте в працях багатьох лінгвістів та методистів [2, с. 45]. Комунікативна компетентність розуміється як здатність особистості ефективно здійснювати мовленнєву діяльність у різних ситуаціях спілкування з урахуванням мовних, соціальних і культурних норм.

За визначенням Бех. І Д. у структурі комунікативної компетентності зазвичай виокремлюють такі компоненти:

- лінгвістичну компетентність (знання мовної системи);
- мовленнєву компетентність (уміння використовувати мовні засоби в процесі спілкування);
- соціолінгвістичну компетентність (орієнтація на соціальні норми та ролі);
- прагматичну компетентність (уміння реалізовувати комунікативні наміри);
- міжкультурну компетентність (усвідомлення культурних відмінностей) [3, с. 88–90].

Формування всіх зазначених компонентів можливе лише в межах цілісної мовної освіти.

Наприклад, у професійному спілкуванні знання англійської термінології у сфері бізнесу дозволяє уникати непорозумінь (*equity – власний капітал*, а не «еквіті»); у міжкультурному діалозі правильне використання форм ввічливості (*Would you mind…* – «Чи не могли б Ви…») сприяє позитивному іміджу співрозмовника; у навчальному процесі студенти, які працюють із автентичними текстами (новини, бізнес-документи), швидше розвивають навички адекватного перекладу та комунікації.

Сучасна мовна освіта ґрунтується на комунікативному підході, який передбачає навчання мови через її практичне використання. Основними методами є діалоги, рольові ігри, дискусії, проєктна діяльність, аналіз реальних комунікативних ситуацій. Комунікативний підхід сприяє активізації мовленнєвої діяльності; розвитку критичного мислення; формуванню навичок співпраці; підвищенню мотивації до навчання [6, с. 39–41].

Мовна освіта спрямована не лише на засвоєння мовних знань, а й на розвиток особистості здобувача освіти. Вона формує здатність до спілкування, самовираження, аргументації та критичного осмислення інформації, виступає важливою умовою професійної реалізації, соціальної адаптації та особистісного розвитку.

У процесі мовної освіти розвиваються такі ключові вміння як розуміння усного та писемного мовлення; продукування зв’язних висловлювань; ведення діалогу та полілогу; дотримання мовленнєвого етикету; адаптація мовлення до ситуації спілкування. Таким чином, мовна освіта є базою для формування комунікативної компетентності як інтегративної якості особистості.

Отже, мовну освіту слід розглядати як стратегічний ресурс, що сприяє формуванню комунікативно компетентної, відкритої та конкурентоспроможної особистості.

Література

1. *Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. Київ : Ленвіт, 2003. 273 с.*

2. *Hymes D. On Communicative Competence. Philadelphia : University of Pennsylvania Press, 1972. 269 p.*
3. *Бех І. Д. Особистісно орієнтоване навчання. Київ : Либідь, 1998. 204 с.*
4. *Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти. Київ : Грамота, 2012. 504 с.*
5. *Byram M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon : Multilingual Matters, 1997. 124 p.*
6. *Richards J. C. Communicative Language Teaching Today. Cambridge : Cambridge University Press, 2006. 47 p.*

С.В. Гармаш
Національний технічний університет
«Харківський політехнічний інститут»

ЩОДО ПРОБЛЕМНИХ МОМЕНТІВ АКАДЕМІЧНОЇ МОБІЛЬНОСТІ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ

Відомо, що академічну мобільність у вищих навчальних закладах слід розглядати як академічну мобільність студентів, так і академічну мобільність викладачів. Якщо академічну мобільність студентів можна розглядати за основними її аспектами (тип мобільності: міжнародна, внутрішня; вид мобільності: кредитна та ступенева), то мобільність викладачів включає можливість стажування, участь у дослідницьких проектах, викладання, проведення наукової роботи та ін. І ця можливість стає все більше ускладненою в умовах сучасних викликів через цілу низку зовнішніх та внутрішніх причин.

«… перерозподіл сфер впливу між світовими лідерами за рахунок інтересів третіх країн став негативним трендом у двадцять першому столітті. Актуального значення дистанційна форма навчання набуває під час бойових дій на території України» [1, с. 361]. В такій ситуації багато вітчизняних студентів продовжують навчання в українських вищих навчальних закладах за дистанційною формою закордоном. Питання соціалізації у новому зовнішньому середовищі мають першочергове значення для них, що призводить до негативних наслідків у самому процесі навчання.

«Оскільки за останні роки значно скоротилась чисельність абітурієнтів з-за бойових дій на території країни, … відтоку їхньої значної кількості за межи країни, викладачів змушують зберігати чисельність студентів будь-якими засобами: від примітивізації викладання та суто формального оцінювання знань студентів заради збереження власних ставок до поступового спрощення завдань на іспитах (наприклад, складання студентами єдиного вступного іспиту до магістратури з іноземної мови). У такій ситуації мова вже не йдеться про повноцінне набуття студентами професійних компетентностей, задекларованих в освітніх програмах» [2, с. 18].

Щодо успішності студентів, то слід додати, що «…недооцінка студентами теоретичних знань; не сформованість прийомів мислення; не володіння раціональними методами пізнання; прагматична спрямованість на близьку мету (здати залік, екзамен тощо) шкодить розвитку творчих можливостей студента, знижує власне науковий зміст вищої освіти. Звідси формальне ставлення до оволодіння науковими методами навчальної роботи. У засвоєнні наукової інформації в таких студентів переважає репродуктивна, оперативна пам’ять (із пропуском суттєвої інформації). Знижується факт прирощування знань до індивідуального досвіду, що є псевдоосвітою» [3].

Але це зовсім не відбивається на формальному виконанні вимог з академічної мобільності студентів (середній бал не нижче 85; рівень В2 з володіння іноземною мовою та ін.) з-за суто формального підходу до цього процесу, оскільки «… на сьогодні існує небезпечний тренд у вищій школі, коли поняття «стандарту вищої освіти» підмінюється поняттям «стандартизації вищої освіти» [4, с. 1457].

Література

1. *Garmash S. Features of the educational process in Ukraine in modern conditions (problems, comparisons, prospects) [Electronic resource] / S. Garmash // Science, innovations and education: problems and prospects : proc. of 12-th Intern. Sci. and Practic. Conf., 28-30 June 2022 / ed. M. L. Komarytskyy ; CPN Publishing Group. – Electronic text data. – Tokyo, 2022. – P. 361-367. – URL: https://sci-conf.com.ua/wp-content/uploads/2022/06/SCIENCE-*

INNOVATIONS-AND-EDUCATION-PROBLEMS-AND-PROSPECTS-28-30.06.22.pdf, free (accessed 18.08.2022).

2. *Garmash S. V. The influence of psychological aspects in the acceleration of degradation processes in higher educational institutions with the remote form of learning / Garmash Sergii Volodymyrovych // Ментальне здоров'я. – 2024. – № 4. – С. 16-19. https://doi.org/10.32782/3041-2005/2024-4-3*

3. *Подоляк Л.Г., Юрченко В.І. Психологічний аналіз учіння студентів [Інформаційний ресурс]. 2010. URL: https://www.psyh.kiev.ua/Психологічний_аналіз_учіння_студентів*

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

L. Holubnycha

Yaroslav Mudryi National Law University

CHALLENGES OF USING CHATGPT IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Artificial intelligence (AI), including ChatGPT, today is one of the key characteristics of modern social and technological development, which directly affects the transformation of methods and forms of teaching foreign languages in higher education institutions. It is increasingly integrated into various spheres of human activity, in particular into the educational space of universities, where the digitalization of learning necessitates the need to rethink didactic approaches and introduce innovative digital tools into the language training of students.

At the same time, the use of ChatGPT in teaching foreign languages significantly transforms traditional ideas about the organization of language education in higher education, which gives rise to a number of didactic, methodological and ethical challenges. This requires university foreign language teachers to be deeply aware of the potential risks of using generative artificial intelligence, as well as to develop clear pedagogical strategies to prevent and overcome them. The problems and limitations identified by the researchers are explained, first of all, by the need for critical and

careful use of language content generated by ChatGPT, as well as its mandatory didactic and linguistic verification before integration into the foreign language learning process [1]. In addition, the quality of ChatGPT language response models directly depends on the clarity, specificity and methodologically correct formulation of queries, which emphasizes the importance of teachers and students developing skills in working with prompts as a new component of digital language competence [2].

Other limitations of ChatGPT remain significant challenges for foreign language teaching, including the lack of live interpersonal communication, which is key to the development of language competence, limited understanding of the sociocultural context, and the inability to fully assess students' complex communicative, pragmatic, and discursive skills, which require careful consideration in the practice of higher language education. Added to this are the technical difficulties associated with processing ambiguous or contextually complex language tasks [3], as well as ChatGPT's limited access to external academic and scientific databases, which, together with limited opportunities for critical thinking and creative interpretation, may reduce confidence in the results of its use in professionally oriented language teaching [4].

A separate challenge in teaching foreign languages in higher education institutions is the imbalance between the theoretical awareness of teachers about the capabilities of ChatGPT and their practical readiness to effectively integrate this tool into various educational formats, such as traditional classroom classes, online and distance learning. The insufficient level of digital-didactic and methodological training of foreign language teachers can lead to formal or ineffective use of ChatGPT, methodological inconsistencies and a decrease in the quality of students' language training [4]. In addition, the educational activities generated by ChatGPT are often focused on reproductive or template language exercises, which can reduce the level of communicative activity of students and require targeted pedagogical adaptation by the foreign language teacher [5]. An equally important challenge in higher language education is the risk of students' excessive dependence on ChatGPT, due to the attractiveness of its wide functionality. The problems of ethical and responsible use of

ChatGPT in foreign language teaching require the development of clear institutional and methodological strategies aimed at preventing plagiarism, uncritical copying of generated language content, reducing the autonomy of students' speech activity, the spread of false information, and other forms of academic abuse. The constant availability of ChatGPT on mobile platforms creates additional educational and ethical challenges, since unmoderated access to automatically generated feedback without proper pedagogical support from a foreign language teacher can lead to the formation of dependence, superficial assimilation of language material, or undermining the goals of communicatively oriented learning.

References

1. *Strzelecki, A., Cicha, K., Rizun, M., & Rutecka, P. (2024). Acceptance and use of ChatGPT in the academic community, Education and Information Technologies, 1–26. https://doi.org/10.1007/s10639-024-12765-1*
2. *Guo, Y., & Lee, D. (2023). Leveraging ChatGPT for enhancing critical thinking skills, Journal of Chemical Education, 100(12), 4876–4883. https://pubs.acs.org/doi/10.1021/acs.jchemed.3c00505*
3. *Combrinck, c. (2024). A tutorial for integrating generative AI in mixed methods data analysis, Discover Education, 3, 116. https://doi.org/10.1007/s44217-024-00214-7*
4. *Shahriar, S., Lund, B. D., Mannuru, N. R., Arshad, M. A., Hayawi, K., Bevara, R. V. K., ... & Batool, L. (2024). Putting GPT-4o to the sword: a comprehensive evaluation of language, vision, speech, and multimodal proficiency, Applied Sciences, 14(17), 7782. https://doi.org/10.3390/app14177782*
5. *Nguyen, P. T., & Dinh, V. T. (2024). Design and practice of human-machine cooperative international Chinese character teaching in ChatGPT application, Journal of Infrastructure, Policy and Development, 8(9), 6269. https://doi.org/10.24294/jipd.v8i9.6269*

O. Gulich

H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University

A COMMUNICATIVE FRAMEWORK FOR DEVELOPING SPEAKING SKILLS IN ENGLISH LANGUAGE EDUCATION

In the context of global transformation and intensified intercultural interaction, foreign language education plays a crucial role in preparing students for academic,

professional, and social communication. Mastery of a foreign language today extends beyond linguistic accuracy and involves the ability to use language as a tool for cognition, collaboration, and participation in the global information space [3].

Recent studies emphasize that the effectiveness of language learning depends not only on technological advancement but also on learner-centered pedagogical approaches that foster meaningful interaction, emotional engagement, and critical thinking [1]. Digitalization and innovative educational practices have expanded access to authentic materials and interactive formats; however, without appropriate methodological support, these opportunities do not automatically result in communicative competence. Against this backdrop, modern foreign language instruction increasingly focuses on creating psychologically safe and cognitively stimulating learning environments that encourage active language use and help learners overcome barriers to oral communication [2].

The modern paradigm of teaching foreign languages in higher education institutions is undergoing a significant transformation, driven by the need to develop not only a system of linguistic knowledge in students but also the skills for effective intercultural interaction. In this context, the issue of overcoming the language barrier is of particular importance, as students often avoid oral communication due to heightened anxiety, fear of making mistakes, or a lack of authentic communication experience, even with a sufficient level of lexical and grammatical competence. Within this evolving pedagogical landscape, an analysis of scientific research from 2020–2025 demonstrates that leading methodological approaches – namely, *Communicative Language Teaching (CLT), Task-Based Learning (TBL), Content and Language Integrated Learning (CLIL),* and *the 'Engage – Study – Activate' (ESA) model* – have become the foundation for developing strategies to lower the affective filter and activate speech activity.

Communicative Language Teaching (CLT) continues to be the central methodological orientation, as it replaces the focus on formal correctness with an emphasis on meaning, real communicative goals, and student collaboration [8]. Unlike the traditional 'Presentation – Practice – Production' (PPP) structure, which often failed

to bridge the gap between artificial exercises and real-life speech, the communicative approach creates conditions where the learner speaks not to demonstrate mastered rules, but to achieve a specific objective. This shift in focus helps to reduce the fear of making mistakes, as attention shifts from form to content. Further research proves that the use of authentic materials – specifically song content – within the communicative approach promotes emotional freedom, better retention, and a positive group microclimate. Music activates the emotional and value-based component of learning; as a result, language anxiety levels significantly decrease, and students become more willing to participate in discussions and role-plays.

Building on the principles of communicative interaction, a logical extension of the communicative orientation is *Task-Based Learning (TBL)*. In this model, the completion of a meaningful task becomes the core of the lesson, while linguistic tools are acquired in the process of activity. Students work toward achieving specific results – planning a trip, discussing environmental issues, developing a presentation, or solving information-based problems [8]. Such practice creates a natural need for speech, causing psychological barriers to recede: attention is focused on the outcome rather than the possibility of making a mistake. However, an analysis of TBLT (Task-Based Language Teaching) application across different countries demonstrates that instructors sometimes oversimplify this model, transforming a creative task into a sequence of repetitive drills, which nullifies its communicative potential. For the effective implementation of this approach, the educator must be prepared for flexible process management, be able to create problem-solving situations that motivate students to express themselves, and simultaneously refrain from excessive control, which could return students to a state of passivity.

At the next level of pedagogical integration, an important extension of communicative and task-based approaches is *Content and Language Integrated Learning (CLIL)*, which introduces subject-specific content as the core stimulus for communication. In CLIL-oriented instruction, language functions primarily as a tool for understanding and discussing disciplinary knowledge rather than as an isolated object of study [4].

This content-driven focus reduces language anxiety, as students concentrate on meaning construction and problem-solving instead of formal accuracy. Particularly in higher education contexts, discussing professionally relevant topics increases learners' willingness to communicate and fosters more authentic and sustained oral interaction. By integrating cognitive engagement with communicative practice, CLIL creates conditions in which overcoming the language barrier becomes a natural outcome of meaningful academic activity rather than a forced instructional objective.

While CLT, TBL, and CLIL define the communicative nature of learning tasks, the *ESA methodological framework ('Engage – Study – Activate')*, proposed by Jeremy Harmer, provides a flexible organizational structure for the development of oral speech. Its advantage lies in its flexibility and the natural sequence of stages, which are simultaneously oriented toward the students' psychological state [6]. The 'Engage' stage is designed to arouse interest and reduce initial tension; here, games, video clips, engaging visual stimuli, or short stories are appropriate for establishing emotional rapport between the instructor and the students. Next, during the 'Study' phase, the linguistic material necessary for subsequent tasks is processed. Finally, in the 'Activate' phase, students freely apply what they have learned – in role-play dialogues, discussions, creative tasks, or mini-projects. Empirical studies confirm the effectiveness of this model: students who systematically worked according to ESA demonstrated significantly higher indicators of speech fluency and accuracy compared to those taught via traditional approaches [8]. It is particularly important that this model ensures a gradual, psychologically comfortable entry into communication, while its 'activation' component essentially creates the conditions for safe linguistic experimentation.

Across all the approaches discussed above, *collaborative learning*, which serves as a common foundation for interactive methodologies, deserves special attention. Working in pairs and groups significantly reduces individual stress, as the responsibility for task completion is shared among participants, making the process itself more natural. A 2023 study showed that students, particularly females, felt more comfort and motivation to speak when they had the opportunity to collaborate,

exchange ideas, and make collective decisions [7]. Within the framework of Cognitive Load Theory, such interaction is explained by the 'collective working memory' effect, which allows a group to solve more complex tasks than a single individual could manage alone [5]. This reinforces a sense of competence, thereby reducing anxiety and making the path to overcoming the language barrier more natural.

In summary, modern approaches and practices in English language teaching are oriented toward creating a learning environment in which the student feels psychologically safe, emotionally engaged, and methodologically supported. Despite their different methodological emphases, CLT, TBL, CLIL and ESA are united by a common goal: to transform the learner from a passive observer into an active participant in communication. It is precisely this orientation that makes overcoming the language barrier possible, as oral speech begins to develop not as a product of pressure or control, but as a natural consequence of meaningful activity and interaction.

References

1. *Гуліч О. Викладання англійської мови в епоху цифровізації. Гуманність у контексті сталого розвитку: виклики і перспективи : зб. матеріалів Міжнар. наук.-практ. конф., м. Земмерінг, Австрія, 11–14 берез. 2025 р. Львів, 2025. С. 83–85. URL: https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/18172 (date of access: 18.02.2026).*
2. *Гуліч О. Упровадження «етики піклування» в сучасний освітній процес: психологічний аспект. Аргументи сучасної філології: «етика піклування» : матеріали V Міжнар. наук. конф., (м. Харків, 2–3 квіт. 2025 р.) / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди ; за заг. ред. С. К. Криворучко. Харків, 2025. С. 71–76. URL: https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/18554 (дата звернення: 20.02.2026).*
3. *Четверик В. К., Гуліч О. О. Галузь іншомовної комунікативної підготовки як посутній складник процесу інтернаціоналізації. Інтернаціоналізація вищої освіти України у глобальному поступі : міжнар. наук.-практ. конф., м. Миколаїв, 20–23 черв. 2024 р. : тези. Миколаїв : Вид-во ЧНУ ім. П. Могили, 2024. С. 225–230. URL: https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/15660 (date of access: 18.02.2026).*
4. *Четверик В. К., Веретюк Т. В. Переваги та виклики імплементації елементів методики CLIL у контексті вищої освіти. Проблеми сучасних трансформацій. Серія: педагогіка. 2024. № 4. URL: https://doi.org/10.54929/2786-9199-2024-4-08-01 (дата звернення: 20.02.2026).*

5. *Cooperative learning and academic writing skills: an application of the collective working memory effect / D. Surwanti et al. Education sciences. 2025. Vol. 15, no. 10. P. 1392. URL: https://doi.org/10.3390/educsci15101392 (date of access: 19.02.2026).*
6. *Febrianti S., Darsih E., Fadhly F. Z. Enhancing students' speaking skills through the ESA method: a study of tenth graders. Indonesian journal of learning and instruction. 2024. Vol. 6, no. 2. P. 77–86. URL: https://doi.org/10.25134/ijli.v6i2.11138 (date of access: 18.02.2026).*
7. *Kasumi H., Xhemaili M. Student motivation and learning: the impact of collaborative learning in English as foreign language classes. International journal of cognitive research in science, engineering and education (IJCRSEE). 2023. Vol. 11, no. 2. P. 301–309. URL: https://doi.org/10.23947/2334-8496-2023-11-2-301-309 (date of access: 18.02.2026).*
8. *Teng Q. Using communicative language teaching method to reduce high school students' anxiety about speaking English. International journal of education and humanities. 2023. Vol. 10, no. 1. P. 234–237. URL: https://doi.org/10.54097/ijeh.v10i1.11160 (date of access: 18.02.2026).*

O. Husak, O. Krainenko
Kharkiv National Medical University

EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES FOR PROFESSIONAL PURPOSES WITHIN ACADEMIC MOBILITY

Academic mobility has become an integral part of modern higher education, reflecting broader processes of globalization and internationalization. Participation in international exchange programs, joint educational initiatives, and transnational research projects requires students and academic staff to operate effectively in multilingual and multicultural environments. Consequently, foreign language proficiency has evolved from a supplementary skill into a fundamental professional competence.

In this context, teaching foreign languages for professional purposes (FLPP) occupies a central position. Unlike general foreign language courses, FLPP focuses on professional discourse, academic communication, and field-specific language practices. Learners are expected to use a foreign language as a working tool for studying, researching, and professional interaction.However, traditional teaching approaches often prove insufficient in addressing the diverse and dynamic needs of

academically mobile learners. Educational technologies offer new opportunities to enhance the quality, flexibility, and relevance of foreign language instruction. This article explores how educational technologies contribute to teaching foreign languages for professional purposes within academic mobility and outlines key pedagogical approaches that support this process.

Academic mobility refers to the temporary movement of students, teachers, or researchers to another higher education institution, usually in a different country, for educational or professional purposes (Teichler, 2017). Such mobility involves adaptation to new academic standards, teaching methods, and communication practices.

Language competence within academic mobility extends beyond everyday communication. Participants must be able to:

- understand lectures and academic texts;
- participate in seminars and discussions;
- prepare written academic assignments;
- communicate professionally within an international academic community.

Foreign languages for professional purposes are designed to meet these requirements by integrating linguistic, professional, and intercultural components. Educational technologies play a crucial role in supporting this integration, particularly in situations where learners have limited time for adaptation.

This study employs a theoretical and analytical research methodology. The research is based on:

- analysis of scholarly literature in the fields of pedagogy, applied linguistics, and educational technology;
- comparative examination of pedagogical approaches used in foreign language teaching for professional purposes;
- generalization of teaching practices commonly applied in academic mobility programs.

The methodological framework allows for identifying key educational technologies and evaluating their pedagogical potential in teaching foreign languages

for professional purposes. The study does not involve experimental data collection but focuses on conceptual analysis and pedagogical interpretation, which is typical for theoretical research in education.

Blended learning combines face-to-face instruction with online learning activities and has become one of the most widely used educational technologies in higher education. Its relevance in academic mobility lies in its flexibility and adaptability to diverse learning contexts.

In FLPP instruction, blended learning enables students to work independently with professional texts, video lectures, and online exercises, while classroom time is used for discussion, problem-solving, and communicative practice. Learning management systems such as Moodle or Canvas provide structured access to course materials and support continuous learning regardless of students' physical location.

Blended learning also promotes learner autonomy, which is essential for academically mobile students who must manage their learning in unfamiliar educational environments.

Project-based learning (PBL) is a learner-centered educational technology that emphasizes active engagement through meaningful tasks. In teaching foreign languages for professional purposes, PBL encourages learners to apply language skills in realistic academic or professional situations.

Typical project-based activities within academic mobility include:

- collaborative research projects;
- analysis of professional case studies;
- preparation of academic presentations or written reports.

Through project-based learning, students develop not only language competence but also critical thinking, teamwork, and intercultural communication skills. These competencies are particularly valuable in international academic settings.

Digital simulations and role-playing activities represent another important educational technology in FLPP instruction. They allow learners to practice professional communication in controlled yet realistic environments.

Simulated academic conferences, professional meetings, or interviews help students develop pragmatic competence and confidence in using a foreign language for professional purposes. Such activities also prepare learners for real-life communication challenges encountered during academic mobility.

Educational technologies in FLPP teaching are closely connected with digital tools that facilitate communication and collaboration. Video conferencing platforms support interaction with international peers and instructors, while collaborative tools enable joint writing and peer feedback.

Additionally, corpus-based tools and AI-assisted applications support academic writing and terminology development. These tools help learners analyze authentic professional language use and improve linguistic accuracy, which is essential for academic success.

The integration of educational technologies in teaching foreign languages for professional purposes offers several advantages:

- increased learner motivation and engagement;
- improved access to authentic academic and professional materials;
- development of learner autonomy and self-regulation;
- enhancement of intercultural communicative competence.

Educational technologies also support flexible learning formats, which are particularly important for students participating in academic mobility programs.

Despite their advantages, educational technologies present certain limitations. These include unequal access to digital resources, differences in digital literacy, and the need for continuous pedagogical training. Addressing these challenges requires institutional support and thoughtful curriculum design.

Educational technologies play a significant role in teaching foreign languages for professional purposes within academic mobility. By integrating blended learning, project-based learning, and digital simulations, educators can create learning environments that respond to the linguistic and professional needs of mobile learners.

The findings of this study suggest that educational technologies should be viewed not as supplementary tools but as integral components of foreign language

education in higher education. Their effective implementation contributes to the quality of academic mobility and supports learners' professional development in international contexts.

References

1. *Boulton, A. (2017). Data-driven learning and language pedagogy. Routledge.*
2. *Dudley-Evans, T., & St John, M. J. (1998). Developments in English for specific purposes: A multi-disciplinary approach. Cambridge University Press.*
3. *Graham, C. R. (2013). Emerging practice and research in blended learning. In M. G. Moore (Ed.), Handbook of distance education (pp. 333–350). Routledge.*
4. *Reiser, R. A., & Dempsey, J. V. (2018). Trends and issues in instructional design and technology (4th ed.). Pearson.*
5. *Stoller, F. L. (2006). Establishing a theoretical foundation for project-based learning in second and foreign language contexts. In G. H. Beckett & P. C. Miller (Eds.), Project-based second and foreign language education (pp. 19–40). Information Age Publishing.*
6. *Teichler, U. (2017). Internationalisation trends in higher education and the changing role of international student mobility. Journal of International Mobility, 5(1), 177–216.*

Д.І. Демченко

Національний юридичний університет імені Ярослава Мудрого

ПРОБЛЕМИ ОПТИМІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ

Проблемою сьогодення в Україні стає оновлення змісту іншомовної освіти відповідно до вимог таких документів Ради Європи, як «Білінгвальна освіта: основні стратегічні завдання» (1998), «Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання» (2001), «Європейський мовний портфель» (2002). Нова мовна політика потребує сучасних підходів до розширення іншомовної компетентності.

Аналіз якості результатів практичного володіння англійською мовою випускниками вищого юридичного навчального закладу засвідчує, що при організації навчально-виховного процесу наявними є обставини, котрі заважають або значно знижують ефективність виконання професійних завдань у контексті формування в майбутніх юристів професійної іншомовної

компетентності. У зв’язку з цим, значно актуалізується необхідність вирішення проблеми оптимізації процесу професійної підготовки майбутніх юристів. Найрізноманітніші форми, методи і засоби, що впроваджувалися й по сьогодні реалізуються в вищому юридичному навчальному закладі, не є достатньо ефективними щодо забезпечення необхідного рівня сформованості у випускників професійної іншомовної компетентності, яка б забезпечувала конструктивність їхньої взаємодії та спілкування іноземною мовою з зарубіжними партнерами та колегами.

Таким чином, демократизація суспільства, радикальні трансформаційні процеси в сфері міжнародних відносин і соціально-економічних структур, розширення міжнародної співпраці в рамках європейської економічної і політичної глобалізації, зміна вимог, що висуваються до випускників українських вищих юридичних навчальних закладів з позицій підвищення рівня володіння професійною іншомовною компетентністю через необхідність тісної співпраці з колегами з-за кордону в міжнародній організації кримінальної поліції (Інтерпол) і безпосередньо, спричиняють зміну вимог до визначення пріоритетів в організації професійної підготовки юриста в умовах вищої школи. Провідним завданням підготовки студентів у вищому навчальному закладі юридичного профілю стає створення умов, що стимулюють самостійну, пошуково-творчу діяльність студентів, забезпечують можливість подальшого спілкування іноземною мовою в професійній сфері.

Аналіз наукових досліджень і досвід практичної роботи дозволили сформулювати існуючі **суперечності** між:

- об’єктивною потребою суспільства в представниках юридичної професії, здатних вирішувати проблеми професійної діяльності на міжнародному рівні у зв’язку з сучасними тенденціями європейських держав створити в майбутньому єдину систему права, необхідність тісної співпраці з закордонними колегами, і реальним станом готовності сучасних правознавців до міжнародної професійної комунікації;

• вимогами соціального замовлення з підготовки юриста, котрий володіє достатнім рівнем професійної іншомовної компетентності через зближення європейських систем вищої юридичної освіти, й практикою, що склалася щодо іншомовної професійної підготовки в вищих юридичних навчальних закладах України;

• широкими можливостями професійної підготовки для формування іншомовної компетентності майбутнього представника юридичної галузі і обмеженим використанням цих можливостей, рівнем розробленості теоретичного, методичного та практичного забезпечення процесу формування професійної іншомовної компетентності юриста в умовах вищого юридичного навчального закладу.

Література

1. *Коломійченко С.Ю. Сутність комунікативних здібностей і комунікативних умінь особистості / С.Ю.Коломійченко // Проблеми формування ціннісних орієнтирів професійної діяльності: зб. наук. праць. – Харків: СтильІздат, 2005. – 304 с.*
2. *Лебеденко Ю.М. Компетентнісний підхід в системі вищої освіти / Ю.М.Лебеденко // Гуманізм та освіта. Збірник матеріалів VIII міжнародної науково-практичної конференції, м. Вінниця, 19-21 вересня 2006 р. – Вінниця: УНІВЕРСУМ-Вінниця, 2006. – С. 93-95.*
3. *Лозова В.І. Формування педагогічної компетентності викладачів вищих закладів освіти / В.І.Лозова // Педагогічна підготовка у вищих педагогічних навчальних закладах: Матеріали міжвузівської науково-практичної конференції. – Харків: ОВС, 2002. – С. 3-8.*

Є.В. Дмитренко

Національний аерокосмічний університет

«Харківський авіаційний інститут»

ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ СТВОРЕННЯ ВТОРИННИХ ТЕКСТІВ ЯК РИЗИКИ ПЛАГІАТУ

Як відомо, вторинний текст виникає на основі тексту або кількох текстів першоджерел, або ж базових, оригінальних текстів (зустрічаються різні варіанти назв) відповідно як результат аналітико-синтетичного їх перероблення.

Технології створення похідних текстів досить різноманітні: переказ, рерайт, копірайт, опис, компіляція, фрагментація тощо і спроби систематизувати їх вже були (зокрема Олена Рижко вже досить давно здійснила спробу узагальнити види і класифікації найрізноманітніших плагіатних практик (у неї – власне плагіату) [4]). Відтак, серед вторинних текстів чітко вирізняємо окремі категорії: «доброчесний» текст і плагіат, адже очевидним видається те, що далеко не кожний похідний текст є плагіатом, відтак і не кожна технологія створення вторинного тексту є плагіатною.

Таким чином, у текстотворчій академічній практиці, наприклад, здавна відомі такі вже традиційні «жанри» вторинних текстів, як реферат чи анотація. У цьому контексті реферат можна розглядати як результат компресії одного вихідного тексту або компілювання тематично пов'язаних фрагментів кількох базових текстів, анотацію – як результат описування змісту іншого тексту. Безумовно, ці вторинні утворення так чи інакше вже завідома містять фрагменти, використовують зміст чи принаймні ідеї іншого тексту, але коректне відсилання до тексту-першоджерела унеможливлює закиди щодо плагіату.

У журналістській практиці вже міцно закріпилися такі технології створення вторинних текстів, як копірайт і рерайт. Специфіка цих технологій, на нашу думку, полягає в тому, що «генератор тексту» (копірайтер чи рерайтер) виступають не тільки і не стільки аналітиками первинної базової інформації (як власне тексту, так і певних ідей), скільки *ретрансляторами* [3, с. 57–58]. Крім того, у контексті створення «текстів на замовлення» про рерайт взагалі можна говорити як про професійну плагіатну технологію [5, с. 58]. Утім зауважимо, що все це вже є актуальним предметом жвавої уваги науковців і, очевидно, залишиться не менш актуальним у перспективі.

Крім того, видається логічним віднести до технологій створення вторинних текстів непряме, а почасти й пряме цитування. Навіть буквальне перенесення потрібного фрагмента чужого тексту в інший контекст хоч найменшою мірою, але все ж змінює його (фрагмента) смислотворчу функцію.

Відтак, використовуючи цитацію як технологію застосування первинного тексту в новому контексті, необхідно пам’ятати про неприпустимість викривлення його первинного значення. Пристосування ж чужої думки до потрібного створювачу контексту призводить до нового прочитання та інтерпретації вихідного (тобто цитованого) тексту, що вже межує з технологією плагіатною, яка, тим не менш, зараз активно застосовується передусім в академічному та, на жаль, науковому середовищах. Відтак відомо, що й, навпаки, плагіат не завжди є вторинним текстом в буквальному розумінні, він може мати й «вторинне» авторство і бути результатом привласнення чужого тексту мало не у первинному його вигляді.

Щоправда, в такому розумінні плагіатом можна вважати взагалі будь-яке продукування вторинних текстів, якщо це робить не власник тексту оригіналу. І тут вже неможна не згадати знакову філософсько-лінгвістичну концепцію автора (точніше, його відсутності) від структуралістів та постструктуралістів – вже мало чи не класичну, але й наразі актуальну, за якою текст – нескінченна низка цитат, а автор «схожий на вічних переписувачів», бо може лише змішувати різні види письма. Отже, якщо стати на позицію структуралістів, сенсу говорити про первинні і вторинні тексти, особливо в глобальному просторі Інтернет, взагалі нема, про що також ми говорили в одній зі своїх публікацій [3, с. 57].

Новітньою ж технологією створення (правильніше, мабуть, сказати *генерації*) вторинного тексту з претензією на глобальність виступив штучний інтелект.

У контексті проблематики освоєння ШІ згадана концепція «смерті автора» може набрати досить цікавої актуальної інтерпретації: структуралісти і постструктуралісти приписували авторові нескінченну цитацію – власне те, що зараз робить, наприклад, GPT-чат. І тут варто поставити чи не головне запитання: хто чиї ідеї використовує? Ви берете їх від ШІ як свої? Чи навпаки, ШІ, формуючи відповідь на запит, збирає чужі ідеї, причому не зазначаючи, хто насправді їхній автор (у кращому випадку – це причіплена лінка на якесь

подекуди сумнівне джерело, а отже, ШІ в першооснові є неетичною технологією)?

Відтак не може не виникнути алюзії щодо концепції гіперреальності Ж. Бодріяра [2], на яку досить переконливо накладається феномен плагіату як симуляції та гіпертексту посутньо як технології створення вторинних текстів узагалі без автора і без авторства. Логіка досить прозора: гіперреальність, за Ж. Бодріяром, виникає з усвідомлення віртуальної (а отже, нереальної) природи сучасної культури і постає як стан сучасного соціуму, що характеризується відчуттям втрати, підміни і руйнування реальності. Ж. Бодріяр стверджує, що електронні ЗМІ фальсифікують соціальні відносини, вони стають просто симуляціями соціальної реальності. Оскільки ж соціальна реальність є симуляцією, то й власне суспільство стає гіперреальним. І в такому сенсі й виникає гіпертекст – текст у гіперреальному віртуальному інформаційному гіперпросторі із безлічі уламків Бог знає чиїх текстів. Відтак ми можемо абсолютно обґрунтовано назвати тексти з Інтернету симульованими, а отже – плагіатними. *І тут вже абсолютно реально виникає втрата контролю над власним авторством як основний ризик.*

Зрештою, неможна не погодитися з тим, що зараз, коли стрімко збільшуються інформаційні потоки, проблема вторинного тексту в Інтернеті стає просто невичерпною. Що відбувається з авторством і його текстом взагалі? Нівеляція? Нова якість? Нова інтерпретація? І низку питань можна продовжувати.

Попри такі філософські рефлексії щодо вторинних текстів від ШІ, цілком закономірно формулюється суто прагматичний, уже загальновизнаний і повсякчас повторюваний висновок: відповідальність за «просування» згенерованих ШІ текстів лежить винятково на користувачеві відповідної технології.

Зрештою, щодо відповідальності за власний текст, а отже, й судження, які в цьому тексті сформульовано, доречним, як на наш погляд, буде згадати недавнє дослідження Массачусетського технологічного інституту щодо впливу

використання генеративного ШІ на когнітивні здібності та психічні реакції (про це дослідження писало видання Euronews [1]). Співавтори цього проєкту, узагальнюючі результати, констатували, що учасники, які використовували ChatGPT для написання есе, зафіксували нижчу активність мозку, ніж ті, хто не користувався цим інструментом. Разом з цим користувачі ChatGPT мали труднощі з цитуванням щойно створених текстів і демонстрували низьку продуктивність на нейронному, лінгвістичному та поведінковому рівнях. За словами наукових співробітників Массачусетської медіалабораторії, це може мати більш серйозні наслідки для навчання, впевненості людини в собі і для того, як люди використовують ШІ в критичних ситуаціях: *якщо людина не пам'ятає, що вона щойно написала*, вона не відчуває себе відповідальною, а значить, їй, зрештою, все одно. А що, якщо це не просто лабораторний експеримент? В такому сенсі використання вторинних текстів від генеративного штучного інтелекту криє, на нашу думку, дещо глибші й серйозніші проблеми, ніж лише використання плагіатного тексту. Сюди додається несамостійність мислення, спричинена *небажанням* мислити самостійно, а надалі взагалі відмова від самостійного мислення як нормальний стан, а значить, і відмова від відповідальності і за свій (чи то відносно свій) текст, і за судження, і за створення копі пасту – і перелік можна продовжувати. Отже, вимальовується *справді жахлива загроза* як людському інтелекту, так й соціальній етиці в цілому.

Не претендуючи на вичерпність нашого огляду, маємо все ж підвести підсумок. З огляду на дослідницьку активність щодо заявленої в цій короткій студії теми, можна говорити про багатоаспектність і багатоформатність співіснування категорій *оригінальний текст*, *вторинний текст*, *текст доброчесно і недоброчесно запозичений, згенерований текст, плагіат, авторство*. Однозначно та односкладно бодай описати ці соціокультурні моделі, мабуть, взагалі неможливо. Навіть глибокі студії навряд чи розв’яжуть цю неоднозначність, особливо зважаючи на швидкоплинність інформаційних трендів, медійних технологій та споживацьких запитів. Але, як на наше переконання, постійна увага до згаданих тут феноменів і пошуки балансу вкрай

необхідні, що й може стати перспективою для подальших досліджень в означеному напрямі.

Література

1. *Life after chatbots: Meet the 'AI vegans' refusing to accept a virtual reality // Euronews : published on 22/11/2025 by Amber Louise Bryce. URL: https://www.euronews.com/next /2025/11/22/life-after-chatbots-meet-the-ai-vegans-refusing-to-accept-a-virtual-reality*
2. *Бодрійяр Ж. Симулякри і симуляція. Київ, 2004. 118 с.*
3. *Дмитренко Є. В. До проблеми авторства текстів «на замовлення» // Людина, культура, техніка в новому тисячолітті : зб. тез наук. доповідей : XXVI Міжнар. наук.-практ. конф. (15 травня 2025 р., м. Харків). Харків, 2025. С. 57–60.*
4. *Рижко О. М. Види і класифікації плагіату // Science and Education a New Dimension. Humanities and Social Sciences, V(23), I.: 139. 2017. С. 82 – 85. URL: https://seanewdim.com/wp-content/uploads/2021/03/Types-and-classifications-of-plagiarism-O.-M.-Ryzhko.pdf*
5. *Рижко О. М.* Зміна мотивації як неодмінна умова запобігання плагіату / О. М. Рижко // *Вісник Харківського національного університету імені В. Н.Каразіна. Серія «Соціальні комунікації». Вип. 11. 2017. С. 56–62.*

О.В. Долгушева

Центральноукраїнський державний університет

імені Володимира Винниченка

НАЦІОНАЛЬНІ МОДИФІКАЦІЇ АРХЕТИПА ТРИКСТЕРА У ТВОРЧОСТІ І. НЕЧУЙ-ЛЕВИЦЬКОГО ТА МАРКА ТВЕНА

Сучасне дослідження мистецтва слова демонструє стійкий інтерес до міфу й архетипу як універсальних підвалин літературних сюжетів і образів. Зокрема, особливого значення набуло архетипне прочитання художнього твору в межах порівняльного літературознавства, адже саме архетип забезпечує дослідника інструментарієм для нового осмислення текстів, мотивів і персонажів, які неодноразово ставали об'єктом аналізу в межах окремих національних традицій.

Компаративістика, що виникла як прагнення осмислити літературний процес у широкому міжлітературному контексті, виходить за межі однієї національної літератури й розглядає світову літературу як цілісну систему

контактно-генетичних і типологічних зв’язків. У цьому контексті архетип, у юнгівському розумінні, постає як трансісторичний носій колективного людського досвіду, що акумулюється в колективному несвідомому та актуалізується в культурі у формі повторюваних образів, сюжетів і символів.

Літературознавці та культурологи (Н. Фрай, М. Бодкін, Г. Башляр та ін.) зосередили увагу на функціонуванні архетипів у міфології, фольклорі та художній літературі, окресливши коло найпоширеніших моделей. Водночас у сучасних студіях дедалі чіткіше простежується розмежування психологічних і культурних архетипів. Культурні архетипи не тотожні колективному несвідомому, проте виступають результатом історичного узагальнення та символічної організації культурного досвіду. Особливо важливим для порівняльного літературознавства є усвідомлення амбівалентної природи архетипу, який поєднує універсальне й національно специфічне.

Одним із найбільш репрезентативних культурних архетипів є архетип трикстера – персонажа, що поєднує риси хитруна, жартівника, шахрая й викривача соціальних і моральних вад. У літературі трикстер часто реалізується в комічній модифікації «простака», типологія якого увиразнюється в оповіданнях і повістях І.С. Нечуя-Левицького та Марка Твена.

У творчості українського митця слова образ «простака-пройдисвіта» постає, зокрема, в оповіданні *«Афонський пройдисвіт»* [2]. Головний персонаж – Копронідос – наділений класичними трикстерськими рисами: винахідливістю, психологічною проникливістю, здатністю до маскування та профанації сакрального. Удаючи богомільність і союз із ченцями, герой водночас викриває лицемірство, жадібність і духовну спустошеність монастирського середовища. Сатиричне змалювання афонських ченців полемічно протиставляється ідеалізованому образу чернецтва в Івана Вишенського та деконструює уявлення про Афон як осередок абсолютної духовної чистоти [1, с.41-42].

Через образ Копронідоса читач простежує амбівалентне авторське ставлення: з одного боку, він викликає осуд як шахрай, з іншого – симпатію завдяки своїй кмітливості й життєвій енергії. Через цей образ І. Нечуй-

Левицький утверджує український кардіоцентризм, поєднуючи моральну критику з національним здоровим глуздом і гумором.

Типологічно спорідненим, але національно відмінним є образ «простака-спокусника» у творчості Марка Твена, зокрема в оповіданні *«Людина, що спокусила Гедліберг/ The Man that Corrupted Hadleyburg»* [4]. Незнайомець-трикстер виконує функцію сатиричного каталізатора, оголюючи корумпованість, лицемірство та моральну порожнечу провінційного американського суспільства. Грошолюбство гедлібергців маскується пуританською риторикою, типовою для американської культурної традиції.

На відміну від конкретизованого образу Копронідоса, твенівський «простак» часто набуває рис абстрактного морального імпульсу. Це зумовлено тяжінням американської культури до містифікації, гротеску та фронтирного гумору. Містифікація (hoax) стає важливим прийомом у твенівській сміховій поетиці, розмиваючи межу між реальністю та вигадкою й залучаючи читача до гри з довірою та скепсисом.

Широко представлений у творчості обох письменників і тип «простака-жартівника». В українській традиції цей образ тісно пов’язаний із народним гумором, козацькою вольницею та прагненням внутрішньої свободи. Нечуєвські герої (отець Мельхиседек, Леонід Лагодзінський, Денис Кміта) виявляють схильність до жартів і витівок, що не принижують людської гідності, а радше утверджують життєлюбство й моральну стійкість.

Американські «простаки» Марка Твена, навпаки, часто діють у площині «дикого гумору», властивого фронтирному середовищу [3, с.213]. Їхні жарти мають атакуючий характер і спрямовані на підрив суспільних умовностей, романтичних ілюзій і псевдоморальних норм. Особливо показовим є образ оповідача в романі *«Простаки за кордоном / Innocents Abroad»*, який поєднує риси наївного спостерігача, трикстера й культурного героя, успадковуючи архетип «американського Адама».

Отже, І.С. Нечуй-Левицький і Марк Твен, звертаючись до архетипу трикстера-«простака», виявляють спадкоємність міфологічних і культурних

традицій своїх народів. Типологічна спільність цих образів поєднується з національною своєрідністю їх художньої реалізації, що дозволяє розглядати «простака» як універсальний, але культурно маркований архетипний образ світової літератури.

Література

1. *Вишенський І. Твори: Пер. з кн. укр. мови В.Шевчук. К.: Дніпро, 1986.*
2. *Нечуй-Левицький І.С. Зібрання творів: в 10 т. К.: Наукова думка, 1965-1973.*
3. *Rourke, Constance M. American Humor. A Study of the National Character. N.Y.: Harcourt, Brace & Co., 1935.*
4. *The Unabridged Mark Twain / Ed. by Lawrence Teacher. Philadelphia, Pennsylvania: Running Press, 1976.*

O. Dubtsova

Simon Kuznets Kharkiv National University of Economics

CHALLENGES OF INTEGRATING SOCIAL AND EMOTIONAL INTELLIGENCE INTO HIGHER EDUCATION

1. The present paper examines the main challenges affecting the integration of social and emotional intelligence into higher education.

2. Contemporary higher education is undergoing profound transformation driven by globalisation, technological advancement, social instability and changing labour market requirements. Universities are no longer expected solely to transmit disciplinary knowledge; instead, they are increasingly responsible for preparing students to function effectively in complex social environments, manage emotional challenges, collaborate across cultures, and adapt to uncertainty. In this context, social and emotional intelligence becomes a critical educational priority.

3. In current academic discourse, social intelligence is understood as an individual's capacity to perceive and interpret their own behaviour and that of others accurately and to regulate their actions effectively within diverse social contexts. This concept is intrinsically linked to emotional intelligence, which refers to the capacity to identify, regulate and effectively utilise emotions in directing thinking, behaviour, and interpersonal relations. These competencies enable students to cope with academic

stress, maintain psychological well-being, build meaningful relationships, and demonstrate responsible and ethical behaviour.

4. Social-emotional learning represents the primary pedagogical framework for integrating social and emotional intelligence into higher education. SEL refers to the process through which individuals acquire and use knowledge, skills and attitudes to form healthy identities, regulate emotions, pursue personal and collective goals, demonstrate empathy, build supportive relationships, and make responsible and ethical decisions [4].

5. Core SEL competencies include self-awareness, self-regulation, social awareness, relationship skills, and responsible decision-making. When embedded into university curricula, SEL transforms social-emotional development from an incidental outcome into a systematic and intentional educational objective. SEL is grounded in experiential and reflective pedagogical approaches, such as collaborative learning, discussion, role-play, guided reflection and feedback. These methods create supportive learning environments in which students can practice and internalise social and emotional skills. Influenced by the works of **Daniel Goleman** [3], **Howard Gardner [2] John Dewey [1]**, SEL aligns with a holistic vision of education that integrates intellectual, emotional and social growth.

6. The development of social and emotional intelligence has increasingly become a matter of educational policy at both national and international levels. In many developed countries, social and emotional competencies are introduced in early childhood education, further developed in schools, and refined in higher education.

7. In the United States, SEL standards have been implemented across all states, providing a coherent framework for social-emotional development throughout the educational trajectory. In the United Kingdom, the SEAL programme represents a comprehensive approach to promoting social and emotional skills within schools. China and Ukraine have also demonstrated growing institutional commitment through large-scale assessments and pilot programmes.

8. At the global level, organisations such as UNESCO, UNICEF, and the OECD play a decisive role in promoting and standardising social and emotional competencies.

The OECD's report "*Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills"* **[**5**]** and the following comprehensive international assessment of adolescents' social and emotional skills have marked the beginning of systematic measurement and implementation of social and emotional competence worldwide.

9. Despite growing international recognition of the value of social and emotional intelligence, its integration into higher education remains inconsistent and fragmented due to the following key challenges:

- Traditional education prioritises theoretical and academic instruction over social-emotional development, with teachers focusing more on task performance and engagement than on emotional regulation and interpersonal skills, particularly among older students. Such misconceptions about SEL weaken teacher commitment and institutional support, thereby hindering its effective implementation.
- Assessing social-emotional learning remains problematic due to the absence of reliable measurement tools, leading to inconsistent and non-standardized evaluation practices. As a result, despite the implementation of various SEL initiatives, a number of universities lack effective mechanisms for assessing students' social-emotional competencies, leaving their actual level of development largely unmeasured.
- Insufficient teacher training and limited institutional support hinder the implementation of SEL in universities. Educators often lack preparation, face time constraints and may resist adopting new practices, as universities frequently fail to provide adequate resources, guidance or administrative backing, leaving SEL programmes marginal and inconsistently applied.
- Cultural differences and misunderstandings can create major obstacles to the effective implementation of SEL. Programmes developed in Western contexts may conflict with local norms, values and understandings of emotions, social interactions, and child-rearing. Without cultural adaptation, SEL initiatives often face challenges such as misalignment with community expectations, unclear competency definitions, and difficulties integrating with local educational goals.
- Online education, while increasing access and flexibility, can limit direct interpersonal interaction and foster social isolation, hindering the development of

social and emotional skills. For Ukrainian students, the COVID-19 pandemic and ongoing war have intensified these effects by reducing peer interaction, limiting opportunities for communication, empathy, and collaboration, as well as increasing stress and anxiety. Trauma, displacement and disrupted learning environments further compromise emotional well-being, trust, and sense of belonging, underscoring the urgent need for socially supportive educational strategies.

10. In response to the identified challenges in promoting social and emotional learning in universities, the following strategies are proposed to ensure its effective and sustainable implementation:

- Universities should embed social and emotional competencies directly into core academic activities rather than treating them as optional. Integrating SEL principles into group work, case studies and reflective assignments allows students to develop essential social-emotional skills within the context of their disciplinary learning, supporting both academic achievement and personal growth without adding extracurricular burden.
- To improve the evaluation of social and emotional competencies, educators should employ formative and qualitative methods, such as self-assessments, peer feedback, portfolios, and reflective exercises. Establishing clear performance criteria enhances consistency and transparency, while a developmental focus emphasizes students' progress and skill growth rather than solely summative outcomes.
- To overcome insufficient teacher training and limited institutional support, universities should implement systematic professional development that equips educators with the skills and knowledge to integrate social and emotional competencies into teaching. This should be complemented by strong institutional commitment, including leadership backing, clear policies and dedicated resources. Incorporating SEL into staff induction, offering ongoing mentoring and recognizing educators' efforts through incentives or workload adjustments can further promote sustainable and effective integration of social-emotional learning.
- To address cultural and conceptual misunderstandings, universities should adopt culturally responsive approaches to integrating social and emotional

competencies, respecting diverse values, communication styles, and social norms. Developing clear frameworks and shared definitions promotes a common understanding among educators and students, while engaging learners in dialogue, co-creating activities, providing intercultural training for staff, and adapting SEL practices to local contexts enhances inclusivity, relevance, and effectiveness.

- To overcome challenges in online education, institutions should create digital environments that facilitate social interaction and emotional engagement. This involves structured collaborative activities, discussion forums and peer-feedback exercises, alongside explicit instruction in digital social-emotional skills. Virtual mentoring and counselling can further support students' ongoing social and emotional development.

11. Implementing these strategies can enhance students' social and emotional development, strengthen interpersonal skills, improve emotional regulation, foster collaboration and empathy, and increase engagement and a sense of belonging. By integrating SEL into core academic activities, culturally responsive practices, professional development for educators, and supportive online environments, universities can promote both academic success and holistic personal growth.

References

1. *Dewey J. Experience and Education. The Kappa Delta Pi Lecture Series. New York : Macmillan, 1938. 96 p.*
2. *Gardner H. Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. New York : Basic Books, 1983. 404 p.*
3. *Goleman D. Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ. New York : Bantam Books, 1995. 368 p.*

Lexicographic Resources

4. *CASEL. What is SEL? [Electronic resource]. Retrieved from https://casel.org/what-is-sel/.*
5. *OECD.* Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills. *Paris : OECD Publishing, 2015. 142 p. [Electronic resource]. Retrieved from https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2015/03/skills-for-social-progress_g1g4c895/9789264226159-en.pdf.*

M. Zaitseva

Yaroslav Mudryi National Law University

COGNITIVE DISSONANCE AS A COGNITIVE-COMMUNICATIVE CATEGORY

The second half of the 20th century is closely linked to two major phenomena. First, there is information saturation (so-called "shock content", content redundancy, and information noise), where a constant stream of information is "dumped" into society regardless of its accuracy. This information is often shocking and intended to plunge the recipient into a state of cognitive dissonance for the purpose of generating "information noise". Second, conflict-prone environments have become an inherent feature of modern society, where any piece of information triggers fierce polemics. Collectively, these factors have created a sense of anxiety within both individual and collective consciousness, leading to a disconnect between traditional value orientations and modern realities – a time of changes whose consequences are difficult to reconcile with the scenarios of known historical experience.

Clearly, these phenomena were primarily reflected in the cognitive sciences – a cluster of disciplines united by shared issues and similar methodological principles. These include philosophy (especially epistemology and the methodology of science), linguistics, anthropology, neurophysiology, artificial intelligence (including information theory, decision-making theory, and theoretical computer science), and psychology (primarily cognitive psychology – the psychology of cognitive processes), as well as sociology, linguoculturology, and others.

The consolidating factor for these fields was anthropocentrism, as a new scientific paradigm. This shift determined the demand within the cognitive sciences for "cognitive consistency theories". We will not analyze them in detail, as there is a significant body of literature dedicated to this issue in the fields of psychology, sociology, philosophy, and beyond. We will, however, briefly comment on the essence of these theories, given their importance in addressing the problem we have raised.

All theories of cognitive consistency are united by the idea of harmony within the human cognitive structure, which must be coordinated and aligned. In the event of

an imbalance, an immediate need arises to change this state and restore the internal consistency of the cognitive system. This led to the nearly simultaneous emergence of several closely related theories: Fritz Heider's Theory of Structural Balance (1946), Theodore Newcomb's Theory of Communicative Acts (1953), Charles Osgood and Percy Tannenbaum's Congruity Theory (1955), and Leon Festinger's Theory of Cognitive Dissonance / Consonance (1957).

F. Heider, whom many researchers consider the founder of general cognitive psychology, argued that it is essential to study "naive psychology" and common sense to understand the social behavior of an individual.

In T. Newcomb`s Theory of Communicative Acts, it is argued that developing communication between partners serves as a means for an individual to overcome discomfort. Therefore, if a discrepancy in orientation toward any object arises within a pair or a group, it is logical to assume that the need to reduce these differences will lead to an increased frequency of communicative acts [2]. We emphasize that Newcomb`s theory is frequently utilized in the analysis of persuasive communication.

The central thesis of C. Osgood and P. Tannenbaum's Congruity Theory posits that if a recipient positively evaluates a communicator who, in turn, provides a positive assessment of a phenomenon that the recipient evaluates negatively, a state of incongruity arises within the recipient's cognitive structure. This occurs due to the clash between two conflicting evaluations: the recipient's own and that of the positively perceived communicator [2]. The practical application of Congruity Theory lies primarily within the realm of mass communications.

Perhaps the most renowned is Leon Festinger's Theory of Cognitive Dissonance / Consonance. The scholar treats knowledge, beliefs, values, and attitudes as cognitive elements and notes that 'the reality which impinges on a person will exert pressures in the direction of bringing the appropriate cognitive elements into correspondence with that reality. In his work, he cites the well-known example of a smoker who, upon learning about the harmful effects of smoking, may: a) change their behavior, i.e., quit smoking, thereby aligning their behavior with their knowledge; b) change their knowledge about the phenomenon, i.e., stop acknowledging the harm or find

information that suggests the risks are exaggerated, thus reducing or even eliminating the dissonance; c) continue smoking while remaining aware of the harmful consequences of their actions, thus failing to resolve the dissonance.

To digress, we should note that by applying current realities (a diachronic approach), another method of eliminating dissonance can be identified: a smoker switching to electronic cigarettes or so-called vapes, which also leads to the reduction or removal of dissonance.

Furthermore, L. Festinger explains the causes of dissonance as arising from: logical inconsistency; cultural norms; or previous experience. The author contends that there is virtually no system of cognitive elements in which dissonance is entirely absent. However, it can be mitigated by: 1) changing behavioral cognitive elements; 2) changing cognitive elements that represent the environment; or 3) adding new cognitive elements.

The difference between conflict and dissonance lies in the fact that an individual is in a state of conflict *before* they have to make a decision. Once the decision is made, the conflict no longer exists: the individual has made their choice and, so to speak, resolved the conflict. Now, they are within the bounds of the chosen course of action. It is only at this precise moment that dissonance arises.

It should be noted that L. Festinger meticulously analyzes the methods of overcoming dissonance imposed in this manner, particularly in the context of political propaganda or the media. This involves attempts to influence people through various information sources, such as radio broadcasts, newspapers, and specialized posters.

We consider it appropriate to add the creation of myths to this list. Belief in myths – the so-called “mythological consciousness” [1] – is a specific form of human consciousness for which a myth is not a fiction, but a genuine necessity. It allows individuals to find answers to insoluble questions, thereby bringing the consciousness into a state of consonance. Myth acts as a “cure” for cognitive dissonance [1]. It helps a person feel righteous in an unjust world, but the price of this tranquility is often a loss of touch with reality and the intensification of social conflicts.

From a jurisprudential standpoint, the role of myth lies in its depiction of a seemingly ideal legal order toward which individuals should strive. This ideal legal order corresponds to a specific legal worldview. However, fundamental transformations within social systems necessitate fundamental changes in that legal worldview and the language of law – its terminology, semantics, forms and methods of argumentation, and styles of legal thinking. Ultimately, these shifts cause changes in both the legal worldview and the language of law itself [4], which serves as a universal indicator of the formational and civilizational affiliation with a particular cultural-historical type within the organizations of existing systems of power, property, and governance.

Thus, on the one hand, there is a classical paradigm of understanding law that implies an ideal legal order, while on the other hand, alternative images and concepts emerge regarding what is proper or improper within the existing law. It is evident that what is deemed “proper” [4] in the form of certain myths within one legal worldview may be classified as “improper” [4] in the form of different myths within another legal worldview. This clash becomes a primary cause for the emergence of cognitive dissonance.

The legal reality of each historical epoch speaks its own legal language – that is, within the framework of social facts and cultural values, or the legal worldviews of specific historical periods. Therefore, legal reality is defined by the very language used to reason about it. Consequently, each historical epoch corresponds to its own myths, which are reflected at the verbally expressed communicative level and influence the choice of strategy and tactics in the communicative behavior of participants within judicial discourse.

We note the presence of, firstly, an external factor – a discursively relevant component of the social category – and, secondly, internal factors (the sender`s attitudes, their communicative intent, etc.). In this regard, we consider it possible to suggest that these identified factors determine the selection and organization of linguistic means in any type of discourse.

In summary, it should be noted that cognitive dissonance is widely utilized as a manipulative technique within judicial discourse. At the same time, certain participants in judicial discourse, in their pursuit of communicative success, transform cognitive dissonance into cognitive consonance through indoctrination – the infusion of specific ideas – by employing myths to convey consonant information.

The information perceived by interactants in court often contains provocative content, which a communicative personality utilizes to realize their motives and interests. By implementing such content, the speaker relies on the cognitive mechanisms of the recipient`s interaction with information, one result of which is cognitive biases. These biases are of particular interest to this study, as they are employed as suggestive tools that exert a significant influence on recipients, especially within the discourse of the defense.

References

1. *Altmann A. Symbol and Myth. Philosophy. 1945; 20(76):162-171. URL: https://www.cambridge.org/core/journals/philosophy/article/abs/symbol-and-myth/1FB86C5C2099C2238B425D4254EA426F*
2. *Cooper, J. Cognitive dissonance: A fifty-year retrospective of a classic theory . Thousand Oaks, California: Sage Publications, 2007. 216 p.*
3. *Festinger, L. A theory of cognitive dissonance. Evanston, Illinois: Row, Peterson, and Company, 1957. 291 p.*
4. *Harmon-Jones, E., Mills, J. Cognitive dissonance: Progress on a pivotal theory in social psychology. Washington, D.C.: American Psychological Association, 1999. 353 p.*

O. Zelinska

Yaroslav Mudryi National Law University

INTEGRATING AI TO ENHANCE LAW STUDENTS' CRITICAL THINKING SKILLS

Artificial intelligence is often seen as a shortcut to quick answers, but when used thoughtfully, it can become a powerful tool for developing critical thinking skills. The key lies not in what AI provides, but in how learners interact with it [4, p. 4].

Critical thinking is foundational in legal education: law students must read complex texts, evaluate competing arguments, and construct coherent, well-substantiated positions. At the same time, mastering English adds another layer of cognitive demand. Recent developments in artificial intelligence (AI), particularly large language models such as ChatGPT, offer new opportunities to support both language development and critical reasoning**.**

Critical thinking with ChatGPT involves actively questioning its output, verifying facts, seeking diverse perspectives, and using it as a tool for brainstorming or learning rather than a definitive answer source, as over-reliance can decrease cognitive engagement, but strategic use, like asking Socratic questions or using it as a tutor, can actually enhance complex reasoning skills.

Artificial intelligence can be a powerful pedagogical tool in legal education when it is used to support analysis rather than replace it. For law students, whose professional competence depends on reasoning, interpretation, and argumentation, AI should function as an intellectual sparring partner.

AI can be used to practice questioning and analysis. Instead of asking for ready-made answers, learners can ask AI to explain different viewpoints on a problem, compare arguments, or identify strengths and weaknesses in a text. This encourages evaluation rather than passive acceptance. Law students may ask AI to summarise a case or identify legal issues, then critically evaluate the output by checking omissions, correcting inaccuracies, and refining the legal reasoning. This comparison sharpens analytical judgment and doctrinal precision.

The reflection and metacognition can be supported by the AI. Students can ask artificial intelligence tools to critique their essays, suggest alternative interpretations, or highlight logical gaps. By reviewing and responding to this feedback, learners develop the ability to assess their own reasoning. Students mastering law can present a legal argument and ask AI to challenge it from an opposing perspective or under a different jurisdiction. Evaluating these counterarguments strengthens logical consistency, evidentiary reasoning, and advocacy skills.

One powerful way to build critical thinking is through argument comparison. AI can generate multiple perspectives on a legal issue – for instance, prosecutorial and defence arguments to the same fact pattern. Students can be tasked with evaluating the strengths and weaknesses of each position, identifying logical errors or unwarranted assumptions, and justifying their own stance.

Importantly, students should be required to explain *why* they agree or disagree with AI-generated claims. This practice helps them move from comprehension to evaluation, a higher-order thinking skill [3, p. 2].

AI can support legal English learning by generating texts at tailored levels of complexity and by prompting students to reflect on language choices. For example, AI can rephrase a legal concept like *presumption of innocence* in different registers – from simplified explanations to more technical legal discourse. Students can then compare versions, discuss differences, and justify which version best fits a given audience. This process promotes vocabulary development**,** grammatical awareness, and register sensitivity**,** all while requiring the student to think critically about both language and law [2, p. 7].

AI also enables scenario-based learning. Simulated debates, case studies, or ethical dilemmas generated by AI require learners to make decisions, justify choices, and predict consequences – core components of critical thinking.

One powerful way to build critical thinking is through argument comparison. AI can generate multiple perspectives on a legal issue — for instance, prosecutorial and defence arguments to the same fact pattern. Students are tasked with evaluating the strengths and weaknesses of each position, identifying logical mistakes or unwarranted assumptions, and justifying their own stance.

Importantly, students should be required to explain *why* they agree or disagree with AI-generated claims. This practice helps them move from comprehension to evaluation, a higher-order thinking skill [3, p. 5].

The integration of AI into legal education and English learning raises important ethical questions, including issues of academic integrity, overreliance on technology, and the transparency of AI decision-making processes. The clear guidelines for

responsible AI use should be established and the tasks that prioritize reasoning over reproduction designed. Effective pedagogical integration requires aligning AI-supported activities with learning outcomes, ensuring that students remain active participants in the learning process [1, p. 4].

Applying AI in learning English helps develop information literacy. By comparing AI-generated responses with academic sources, learners find out how to verify information, recognize bias, and distinguish reliable evidence from unsupported claims. In this way, AI becomes not a replacement for thinking, but a catalyst for deeper, more independent reasoning.

Artificial intelligence has the potential to become a valuable tool in developing law students' critical thinking skills. When used thoughtfully, AI can enhance analytical reasoning, support reflective learning, and deepen students' engagement with legal problems. Rather than diminishing intellectual effort, well-designed AI-supported tasks can strengthen the very skills that legal education seeks to cultivate. The key lies in viewing AI not as an authority, but as a facilitator of inquiry, dialogue, and critical reflection.

References

1. *Gerlich, M. (2025). AI tools in society: Impacts on cognitive offloading and critical thinking.* Computers in Human Behavior, 148, *107933.* https://doi.org/10.1016/j.chb.2024.107933
2. *Hyland, K. (2018). English for specific purposes: Some influences and impacts*. *In J. I. Liontas (Ed.), The TESOL encyclopedia of English language teaching* (pp. 1–7). *Lee, M., & Low, C. Y. (2024). Using generative artificial intelligence in education: Implications for critical thinking and learning autonomy.* Frontiers in Artificial Intelligence, 7, *1452131.* https://doi.org/10.3389/frai.2024.1452131
3. *Shibani, A., Knight, S., Kitto, K., Karunanayake, A., & Buckingham Shum, S. (2024*). *Untangling critical interaction with AI in students' written assessment*. In *Extended Abstracts of the CHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 1–6). *Association for Computing Machinery.* https://doi.org/10.1145/3613905.3651083
4. *UNESCO. (2023). ChatGPT and artificial intelligence in higher education: Quick start guide*. *UNESCO Publishing.* https://unesdoc.unesco.org

O. Ivashchenko

National University of Civil Defence of Ukraine

ADVANTAGES OF USING ONLINE SERVICES FOR LANGUAGE EXCHANGE

For many people who are learning a foreign language fluent speech remains an unattainable dream even with a huge vocabulary and grammar. Advanced learners often sound hesitant, make frequent errors under pressure, or struggle in real-time interaction. This happens when the learners have little practice in real communication and their speaking skills are not fully developed and automatized. In this case almost all the power of brain activity is spent on searching for words, word combinations, and their synonyms; constructing the grammatical structure of a sentence; correcting pronunciation. When these processes become automated, resources are freed up for generating more complex ideas, pragmatic adaptation of the utterance (politeness, tone), quick response to the interlocutor's answers, monitoring, and correction without pauses [1]. The speakers concentrate on what really matters in communication: the message they want to convey, understanding their conversation partner, fluency and natural flow, higher-level tasks like nuance, humor, or creativity. The key characteristics of fully automatic language use are very fast reaction times, high accuracy even under time pressure, little interference from other tasks (the ability to speak while doing something else), effortlessness and lack of conscious monitoring [2].

Online services for language exchange (also called tandem learning or conversation exchange) are one of the most effective and accessible ways to gain fluency in a foreign language through real practice. They connect the learners with native speakers or advanced students who want to practice their language – creating a mutually beneficial 50/50 exchange. These platforms help build automaticity by forcing the learners to use the language spontaneously in listening, speaking, reading, and writing – far more than textbooks or apps alone can provide.

One of the most widely used apps is HelloTalk which is ideal for casual, daily practice and cultural exchange. It has a very large user base and supports more than

150 languages. It offers text, voice messages, audio/video calls, built-in correction tools, translation, pronunciation and transliteration tools, voice rooms & live sessions.

Tandem is an excellent platform for serious, long-term partners. It has a strong focus on one-on-one partnerships, detailed profiles, interest matching, voice/video calls, built-in correction tools. It can be used for building friendships alongside language practice. It supports more than 300 languages.

If learners want to have instant, spontaneous chats they can use Speaky. It is good for short, frequent practice sessions without much setup. It is very casual, 100% free and provides quick matching with online users. Speaky offers a variety of language resources to support language learning journey. Students can access the blog for language lessons, vocabulary lists, and language exchange forums to enhance their language skills.

Italki offers free language exchange and paid affordable lessons if a person wants structured help. The learners can have individual lessons or try group lessons developed and conducted by qualified teachers. The learners can build up their vocabulary reading texts and studying the lists of words and word combinations on different topics, develop listening skills using podcasts and test their knowledge. The students can learn at their own pace choosing lessons of 30 to 90 minutes.

To get the most out of online language exchange services and actually improve fluency the learners should create a clear, attractive and honest profile written in both languages: who they are, what level they are, what they want to practice (speaking fluency, vocabulary, pronunciation, etc.), their interests/hobbies. It will be great to add a photo and mention availability/time zone. It is important to choose the right partner at a similar motivation level and roughly equal language ability in each direction (50/50 exchange). Conversations will last longer and feel more natural if the learners focus on shared interests (music, travel, movies, games, food). It is crucial to set clear rules from the start: agree on time split (e.g., 30 minutes one target language and 30 minutes another language), decide on the format (casual chat, topic discussion, role-play), correcting each other, schedule regular sessions for consistency. The learners should prepare before sessions by choosing a topic in advance and 5-10 useful phrases or

vocabulary they want to use/correct. A short article, video, or photo to discuss will give structure to the session. During the conversation the learners should try to speak mostly in the target language and resist switching to mother tongue too much. After the session the learners should write down new words/phrases/expressions for later reviewing.

Language exchange works best when it's regular, reciprocal, and enjoyable. Many learners reach a breakthrough in fluency only after consistent real conversations. and treat it as a fun cultural friendship rather than just study. This is real interaction with native speakers/other students, on topics that interest both interlocutors, which best develops adaptability, motivation and desire to communicate. The learners are not afraid to make mistakes, since this type of activity is not identified with the learning environment, evaluation, comparison of themselves with other students in the group. Attention is focused only on the process of communication, the desire to achieve a communicative goal, to understand and be understood. But such activities give the best results precisely when used individually outside of class because they often rely on informal chatting, which may not target specific learning objectives, grammar, or vocabulary needed for a curriculum.

Література

1. *Skehan, P. (2009). Modelling second language performance: Integrating complexity, accuracy, fluency, and lexis. Applied Linguistics, 30(4), 510-532.*
2. *Sweller, J. (2011). Cognitive load theory//Psychology of learning and motivation. Academic Press, T. 55. C. 37-76.*

О.Л. Ільєнко

Харківський національний університет

міського господарства імені О.М.Бекетова

НАВИЧКИ МІЖОСОБИСТІСНОЇ ТА МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ ЯК КЛЮЧ ДО УСПІШНОЇ СОЦІАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

Глобалізація суспільних відносин, стрімкий розвиток цифрових технологій та зростання міжнародної мобільності зумовлюють підвищення ролі міжособистісної та міжкультурної комунікації як невід'ємних складників сучасного життя. У професійному, освітньому та повсякденному середовищі

люди дедалі частіше взаємодіють із представниками різних культур, що вимагає сформованої комунікативної компетентності. За таких умов розвиток навичок ефективної комунікації постає не лише бажаним, а й необхідним чинником соціалізації особистості та підготовки фахівців до діяльності в полікультурному світі.

Комунікативна компетентність виступає теоретичною основою формування міжособистісних і міжкультурних навичок. Вона охоплює знання мовних норм, соціальних і культурних контекстів, уміння адаптувати власну поведінку відповідно до ситуації спілкування, а також здатність ефективно передавати й інтерпретувати повідомлення [3, с. 78]. Важливу роль у цьому процесі відіграють особистісні якості, зокрема емпатія, самоусвідомлення та відкритість до нового досвіду, які безпосередньо впливають на здатність людини налагоджувати продуктивні комунікативні зв’язки. Так, працівник міжнародної компанії, який не враховує культурні відмінності стилів спілкування (наприклад, прямолінійність німецького стилю та непряму ввічливість японського), ризикує спричинити непорозуміння в командній роботі [4, с. 102].

Міжособистісна комунікація розглядається як процес обміну інформацією, емоціями, цінностями та намірами між двома або більше людьми в конкретній соціальній ситуації та охоплює як вербальні, так і невербальні аспекти спілкування [1, с. 23]. Вона ґрунтується на розумінні мовних знаків, соціальних норм, умінні співпереживати та адекватно інтерпретувати невербальні сигнали співрозмовника. Недостатній рівень сформованості міжособистісних навичок часто призводить до комунікативних труднощів. Наприклад, під час робочої наради один із учасників висловлює зауваження щодо проєкту в жартівливій формі, тоді як інший сприймає це як особисту критику та реагує оборонно. У такій ситуації причиною непорозуміння стає ігнорування невербальних сигналів і індивідуального стилю спілкування партнера [6, с. 88].

Міжкультурна комунікація, своєю чергою, визначається як процес взаємодії між представниками різних культурних спільнот, що передбачає обмін інформацією з урахуванням культурних норм, цінностей і моделей

комунікативної поведінки [2, с. 45]. Культурні відмінності суттєво впливають на інтерпретацію комунікативних дій. Так, у деяких культурах прямий зоровий контакт розцінюється як ознака поваги та зацікавленості, тоді як в інших може сприйматися як прояв агресії або порушення особистого простору [5, с. 113]. Іншим показовим прикладом є ситуація міжнародного семінару, під час якого представник однієї культури уникає прямої відповіді на запитання, вважаючи таку поведінку ввічливою формою уникнення конфлікту, тоді як представник іншої культури трактує це як ухилення від теми [7, с. 59]. Подібні випадки ілюструють відмінності між культурами з високим і низьким контекстом спілкування.

Ефективному розвитку навичок міжособистісної та міжкультурної комунікації значною мірою сприяє застосування інтерактивних методів навчання, зокрема рольових ігор, дискусій, проєктної діяльності, симуляцій міжкультурних конфліктів та аналізу кейсів. Такі методи забезпечують практичне застосування мовних і соціальних умінь у безпечному освітньому середовищі [8, с. 41]. Водночас важливими є й заходи, спрямовані на ознайомлення з культурними системами інших народів, зокрема перегляд фільмів іноземними мовами з культурним коментарем, участь у міжнародних обмінах, аналіз реальних міжкультурних ситуацій тощо [9, с. 125].

Отже, розвиток навичок міжособистісної та міжкультурної комунікації є ключовим чинником успішної соціальної взаємодії в умовах глобалізованого суспільства. Ефективна комунікація ґрунтується не лише на знанні мовних норм, а й на розумінні соціокультурних відмінностей, здатності адаптувати власну поведінку та коректно інтерпретувати невербальні сигнали. У цьому контексті особливої ваги набуває інтеграція практикоорієнтованих форм навчання в освітній процес. Освіта має поєднувати мовну, соціальну та культурну підготовку, сприяючи формуванню відкритої, толерантної та комунікативно компетентної особистості.

Література

1. *Яворська Л. К. Комунікативна компетентність у педагогічній діяльності : монографія. — Львів : Видавництво ЛНУ, 2018. 256 с.*
2. *Hall E. T., Hall M. R. Understanding Cultural Differences. — Yarmouth : Intercultural Press, 1990. 240 p.*
3. *Byram M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. — Clevedon : Multilingual Matters, 1997. 124 p.*
4. *Gudykunst W. B. Bridging Differences: Effective Intergroup Communication. — Thousand Oaks : Sage Publications, 2004. 288 p.*
5. *Hofstede G. Cultures and Organizations: Software of the Mind. — New York : McGraw-Hill, 2010. 432 p.*
6. *Білецький О. І. Невербальна комунікація : підручник. — Київ : Наукова думка, 2015. 300 с.*
7. *Ting-Toomey S. Communicating Across Cultures. — New York : Guilford Press, 1999. 368 p.*
8. *Richards J. C., Rodgers T. S. Approaches and Methods in Language Teaching. — Cambridge : Cambridge University Press, 2001. 224 p.*
9. *Kramsch C. Context and Culture in Language Teaching. — Oxford : Oxford University Press, 1993. 160 p.*

Т.М. Калініченко

Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди

СУЧАСНА ЛІНГВІСТИКА І ІМПЛІЦИТНІ СМИСЛИ

Лінгвісти завжди цікавляться питаннями вираження смислу, особливо імпліцитного і експліцитного [2; 3; 4; 5; 6]. Імпліцитна інформація, яка є невираженою, але присутня в мовленнєвому акті (МА) пов’язана з пресупозицією. Термін *пресупозиція* вживається у широкому та вузькому значеннях.

Пресупозиція у широкому значенні означає спільний фонд знань або спільні попередні відомості про явище, стан речей, якими володіють комуніканти. Це є зона перетину когнітивних просторів комунікантів, що актуалізується в процесі спілкування.

Пресупозиції впливають на те як адресант створює МА та як адресат його сприймає. Розуміння пресупозицій у широкому та вузькому значеннях пов’язані.

Пресупозиція у вузькому значенні – це є імпліцитний компонент смислу повідомлення, що повинен бути істинним, для того щоб повідомлення не було сприйняте як семантично недоречне у контексті.

Ми наводимо приклади пресупозицій:

Цей старий шкільний вчитель усе життя викладав у фізико-математичному ліцеї. Можна вивести з цієї фрази, що: *ця людина – стара, її фах – шкільний вчитель, існує фізико-математичний ліцей*.

Запитання в банку біля банкомату: *В банкоматі є гроші?* З цієї фрази ми виводимо, що: *якщо ні, то людина не буде навіть робити спроби користуватися цим банкоматом*.

Пресупозиції мають ознаки, що відрізняють їх від інших типів імпліцитної інформації. Надамо приклад: *Всі учні знають, що Сонце обертається навколо Землі*. Це повідомлення є семантично недоречним, тому що Земля обертається навколо Сонця.

У прикладі *Кухар цікавиться азіатською кухнею ↔ Кухар не цікавиться азіатською кухнею* екзистенційна пресупозиція повідомлення залишається незмінною при запереченні: *Є якийсь кухар*.

Асерція виступає протиставленням пресупозиції у повідомленні. У фразі *Будь ласка, Софія, наріж дрібно капусту!* Пресупозиція – це є *Софія, яка може нарізати дрібно капусту* та *ціла капуста*. Асерція – *нарізати дрібно капусту*. Потрібно зазначити, що асерція та пресупозиція є важливими складовими структури повідомлення.

Згідно Бацевичу, у конкретному МА в структурі дискурсу можно прослідкувати взаємодію різних типів імпліцитних смислів. Це є пресупозиції, імплікації, імплікатури та початкові передбачення запитання [1].

Імплікація підлягає закону контрапозиції: P – наслідок S, з P → S. Це є відмінністю імплікації від пресупозиції.

Наприклад: *Агнеса ретельно вичитала увесь текст → Агнеса вичитала увесь текст.*

Пресупозиція – це обов'язковий елемент висловлювання, як зворотня сторона асерції та не може бути випущена чи експлікована. Імплікатура дискурсу такою не є. Наведемо приклад умовного речення *Якщо p, то q*, в якому присутня імплікатура *Можливо, що p*: *Якщо зробиш салат – з'їм його*. Імплікатура тут: *А якщо ні, то ні*. Подібна імплікація не повинна суперечити пресупозиції. У наступному прикладі імплікатури не є дотриманими: *Якщо зробиш салат – з'їм його. – А якщо ні? Також з'їм його*. Інформативність є втраченою у цьому діалозі, тому що незрозуміло, навіщо потрібна умова.

Початкове передбачення запитання є особливим видом імпліцитної інформації. Наприклад: у запитанні *У яких супермаркетах можливі знижки на Новий рік?* присутнє початкове передбачення *У деяких супермаркетах можливі знижки на Новий рік*. Початкове запитання може бути порушеним без порушення комунікації. Пресупозиція ж не може бути порушеною. Репліка *У жодному супермаркеті не можливі* може бути відповіддю на це запитання. Репліки *знижки на Новий рік не існують* та *які знижки на Новий рік?* порушують пресупозицію та свідчать про комунікативну невдачу МА.

Ми робимо висновок, що можна помітити складну взаємодію мовленнєвого жанру та мовленнєвого акту у межах дискурсу, який є процесом міжособистісного спілкування. Основа цієї взаємодії є комунікативні та мовні компетенції та інтенції учасників комунікації. Ці компетенції та інтенції – це є уміння учасників комунікації застосовувати засоби мовного коду, усвідомлювати мовленнєві та немовленнєві повідомлення, розуміти прямі та непрямі смисли повідомлень.

Література

1. *Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики: Підручник. Київ: ВЦ «Академія». 2004. 344 с.*
2. *Безугла Л.Р. Вербалізація імпліцитних смислів у німецькомовному діалогічному дискурсі : монографія. Харків: ХНУ ім. В.Н. Каразіна. 2007. 332 с.*
3. *Калініченко Т. Експлікація як універсалія перекладу та когезія і когерентність в перекладознавсті. Актуальні питання гуманітарних наук: / [редак.-упорядн. М. Пантюк,*

А. Душний, В. Ільницький, І. Зимомря]. Дрогобич : Видавничий дім «Гельветика», 2025. Вип. 87. Том 2. С. 242–247. DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863/87-2-33

4. *Калініченко Т.М. Вираження смислу в лінгвістиці і імпліцитність. Сучасні філологічні і методичні студії: проблематика і перспективи : матеріали IV Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Харків, 24 квітня 2025 р.). Харків: ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, 2025. С. 26–28.*
5. *Калініченко Т.М. Лінгвальні вияви імпліцитного вираження смислу. Лінгвістика і виклики сучасного світу: перетинаючи дослідницькі кордони: матеріали IV Міжнар. конф. ФЛ спільно з УАКЛіП (м. Київ, 22−23 травня 2025 р.); відп. ред. О.П. Воробйова. Київ : КПІ ім. Ігоря Сікорського, Вид-во «Політехніка», 2025. С. 82.*
6. *Калініченко Т.М. Огляд перекладознавчої літератури і питання експлікації у контексті перекладу. Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи. Том 10 : Науковий діалог у категоріях миру та війни [колективна міжнар. монографія] / [Наук. ред.: Я. Ґжесяк, І. Зимомря, В. Ільницький]. Конін : Академія прикладних наук у Коніні, 2023. С. 72–81.*

O. Karpenko

Ivan Kozhedub Kharkiv National Air Force University

ADVANCED AVIATION ENGLISH LANGUAGE LEARNING FOR PILOTS BY MEANS OF SIMULATORS

Advanced Aviation English learning plays a critical role in ensuring combat efficiency of the Ukrainian pilots flying the modern NATO standardize aircraft such as F-16 “Fighting Falcon”, “Dassault Mirage 2000”, “Saab JAS 39 Gripen” et cetera. Traditional classroom-based educational and training processes is essential for building both foundational professional skills and advanced aviation English knowledge, but often lacks the dynamic, high-pressure environment during the modern combat for the air superiority in the skies. This study explores the use of flight simulators as an innovative and immersive in combat reality tool for developing advanced aviation English proficiency among pilots, air traffic controllers and maintenance staff.

By integrating realistic combat operational scenarios, simulator-based training replicates authentic radiotelephony exchanges, real combat situations, and emergency communications in accordance with the standards established by the International Civil Aviation Organization (ICAO) and The STANAG (Standardization Agreement)

combat and control procedure requirements. Such environments allow learners to practice standardized phraseology alongside professional aviation English in time-critical and unpredictable contexts, thereby enhancing fluency, accuracy, situational awareness, and decision-making skills. The interactive nature of simulators promotes experiential learning, immediate feedback, and the development of communicative competence under cognitive pressure.

At Ivan Kozhedub Kharkiv National Air Force University there is an experience of the military English language learning motivational technique, including simulators, when teaching fundamental academic disciplines at the Department of physics and radio electronics [1, p. 90]. For example, the aviation physics subject writers follow the instructional system development model, which is a well-documented pedagogical approach that is frequently used in the development of military educational and training courses, implementing simulators, for combat training purposes. As prescribed by the instructional system development model, the aviation physics subject is based on objectives. There are both the aviation English language competence and professional, based on advanced knowledge of physics, objectives that state explicitly what cadets should be able to accomplish upon completing the aviation physics subject. Each of the seven educational modules of the aviation physics subject is designed to progressively develop cadets' professional skills in aviation English and aerodynamics by means of simulators. It is true, that physics is most closely linked with modeling flying process, which has provided its greatest stimulus. The actuality of the aviation physics subject is that it employs traditional methods of language teaching as well as more recently developed complex training by means of simulators [2, p. 78].

The result of analyzes educational and training process, technological requirements of Advanced Aviation English language learning for cadets by means of simulators is discussed in the presentation. It also evaluates the impact of scenario-based pilots training linguistic performance, confidence, and operational readiness. Moreover, simulator-supported educational process significantly improves communicative effectiveness and prepares pilots to meet Level 4 and above proficiency requirements under the ICAO Language Proficiency Rating Scale.

The aviation English language learning motivation of cadets is to study the English language for professional purposes, for example, to successfully participate in the military educational and training programs in the ally's countries for achievement interoperability amount the military staff of the ally's nations. The motivated cadets display goal-oriented behaviors, during the Advanced Aviation English language learning process by means of simulators. They take initiative, show resilience, and harness their curiosity [3, p. 177].

According to the results of the conducted analysis of testing cadets' knowledge, it can be concluded that enhancing the efficiency of the military English language learning motivation at Ivan Kozhedub Kharkiv National Air Force University should be based on implementing the Problem based learning and Blended Learning as the innovative forms of learning technology creating cutting edge combat environment by means of simulators. Enhancing the professional skills of fighter pilots through modern simulators is one of the most effective and cost-efficient ways to improve combat readiness, safety, and decision-making skills.

Thus, taking into consideration the above-mentioned, it can be stated that development of the advanced aviation English language education program is possible due to using the Problem based learning and the integration of modern simulation technologies into Aviation English curricula represents a transformative approach to language training, bridging the gap between acquisition theoretical knowledge and real combat environment skills during the time of the war of Ukraine against russian aggression.

References

1. *Karpenko O. Teaching techniques and procedures for conducting aviation physics subject in English language. Мовна освіта фахівця: сучасні виклики та тренди: матеріали VI Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (22 лютого 2024 року). Харків: Національний юридичний університет імені Ярослава Мудрого,2024 С. 90–92.*
2. *Karpenko O., Nos A. Teaching Aviation English to Future Pilots. Мовна освіта фахівця: сучасні виклики та тренди: матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (24 лютого 2022 року). Харків: Національний юридичний*

університет імені Ярослава Мудрого, 2022 С. 77–80. URL: https://dspace.nlu.edu.ua/jspui/bitstream/ 123456789/19495/1/Mov_osv_konf-2022.pdf

3. *Karpenko O. V. Problem-based learning method for evaluating engineering science cadet knowledge acquisition. Застосування Сухопутних військ ЗС України у конфліктах сучасності: збірник тез доповідей наук.-практ. конф. Львів; НАСВ, 29-30 листопада 2023р. С.177.*

S. Kytaieva

National University of "Kyiv-Mohyla Academy"

FRAGMENTED PREPARATION AND COGNITIVE OVERLOAD: WHY ONLINE ACADEMIC PRESENTATIONS FAIL TO MEET QUALITY STANDARDS

Academic presentations constitute an essential component of university education and a key indicator of students' academic communication competence. At the Master's level, students are expected not only to demonstrate advanced disciplinary knowledge but also to present ideas clearly, logically, and persuasively to an academic audience. Nevertheless, many instructors observe that the quality of student presentations has declined compared to those delivered five or more years ago [1].

This decline appears paradoxical given the technological advantages currently available to students. Online databases, reference management systems, presentation software, and AI-based language tools should theoretically enhance presentation quality. Instead, instructors increasingly encounter presentations that resemble poorly adapted research papers, text-dense slide collections, or scripted readings with minimal audience engagement [2,3].

Rather than concentrating solely on presentation outcomes, this study shifts attention to the preparation process. It proceeds from the assumption that many observable weaknesses originate during preparation, long before delivery. The central aim of the study is to analyse how Master's students prepare online academic presentations and how their preparation strategies may contribute to declining quality.

Research in English for Academic Purposes emphasizes the fundamental distinction between academic writing and academic speaking [4]. Whereas writing

prioritizes completeness, detail, and documentation, oral presentations require selection, hierarchy, clarity, and adaptation to audience needs. Effective presentations are not condensed research papers but communicative acts with specific rhetorical purposes [5].

Simultaneously, digital learning environments foster non-linear work patterns, frequent information checking, and multitasking. While such practices may be productive in research-oriented tasks, they may conflict with the cognitive and rhetorical demands of oral academic communication. When writing-oriented strategies are transferred to presentation preparation, the result is often information overload, weak structure, and ineffective delivery.

Despite growing attention to presentation skills, limited research has examined how students organize the preparation process itself. This study addresses that gap by analysing students' self-reported preparation behaviours and identifying dominant patterns that help explain current presentation problems.

The study was conducted at the National University of "Kyiv-Mohyla Academy" in January 2026 and involved 66 Master's students whose programs require regular online academic presentations. All participants had prior experience delivering presentations in English. Data were collected through a structured survey focusing on preparation practices. The instrument included two frequency-based Likert-scale questions and one multiple-choice question identifying the dominant preparation activity. Data were analysed descriptively using percentages and absolute numbers to identify prevailing tendencies.

The first survey question examined whether students interrupt planning to search for additional or "better" sources. The results indicate that this practice is widespread: very often – 19.7% (13 students); often – 37.9% (25 students); sometimes – 34.8% (23 students); rarely – 7.6% (5 students). Thus, more than half of the respondents frequently interrupt planning to search for additional sources, suggesting a non-linear preparation pattern resembling research writing rather than presentation-focused workflow.

The second question addressed whether students simultaneously write scripts, rehearse, and edit slides. Responses were distributed as follows: very often – 10.6% (7 students); often – 30.3% (22 students); sometimes – 25.8% (17 students); rarely – 16.7% (11 students); never – 13.6% (9 students). Over 40% of respondents reported frequently combining multiple preparation stages. Only a minority consistently separate writing, rehearsal, and slide design, indicating limited awareness of presentation preparation as a staged cognitive process.

When asked to identify the activity they perform most frequently during preparation, students reported: checking sources while writing slides – 33.3% (22 students); practising and repeatedly editing – 31.8% (21 students); searching for additional sources – 21.2% (14 students); using translation tools – 7.6% (5 students); checking messages – 6.1% (4 students). These results demonstrate substantial engagement; however, effort is primarily directed toward source management and revision rather than message development, structural clarity, or audience adaptation.

The findings challenge the assumption that weak presentations stem from insufficient preparation or low motivation [6]. On the contrary, students invest considerable time and effort. The issue appears to lie in inefficient and misdirected preparation strategies.

Three interrelated explanations emerge:

Confusion between academic writing and academic speaking: students treat presentations as condensed research papers, prioritizing source density over communicative clarity.

Fragmentation and cognitive overload: multitasking across planning, writing, rehearsal, and editing reduces deep processing and weakens rhetorical coherence.

Lack of explicit instruction in preparation processes: many students have not been taught how to prepare presentations as structured, sequential activities.

Pedagogically, the findings suggest several targeted interventions in academic communication courses: (1) explicit teaching of a linear preparation sequence; (2) limiting the number of sources in presentations; (3) clear separation of preparation

stages (planning, slide design, rehearsal); and (4) assessment criteria that prioritize clarity, structure, and audience engagement over information density.

In conclusion, the perceived decline in academic presentation quality may be better understood as a process-related rather than a competence-related issue. Master's students are active and diligent; however, they require strategic guidance in preparation practices. Addressing this gap through structured pedagogical interventions can significantly enhance academic presentation performance.

Acknowledgements

This paper was edited with the assistance of ChatGPT (OpenAI) for language refinement and stylistic clarity.

References

1. *Zayed, A. M. (2025). Digital media multitasking and its relationship to cognitive representation efficiency and attentional control in adolescents with low and high digital resilience. Egyptian Journal of Educational Sciences, 5(1). https://doi.org/10.21608/ejes.2025.446743*
2. *Jamet, E., Gonthier, C., Cojean, S., Colliot, T., & Erhel, S. (2020). Does multitasking in the classroom affect learning outcomes? A naturalistic study. Psychology of Cognition, Behavior & Communication Laboratory (LP3C). https://www.researchgate.net/publication/338679580*
3. *Costanzo, T. (2024). Digital multitasking among youth: Effects on cognitive function and academic performance. OSF Preprints. https://doi.org/10.31234/osf.io/jzphn*
4. *Baradaran Shoraka, Z. (2025). On the differences between speaking and writing. ResearchGate. https://doi.org/10.13140/RG.2.2.34367.21929*
5. *Rai, R. P., & Sharma, B. D. (2025). Teaching presentation skills: An effective tool to enhance university beginners' learning. DS Journal of Multidisciplinary, 2(1), 1–8. https://doi.org/10.59232/DSM-V2I1P101*
6. *Aziz, A. I., Wan Mohamed, W. N., & Mohammad Nor, N. H. (2022). Oral presentations difficulties and its causes: Preliminary analysis of UiTM Kelantan students. ESTEEM Journal of Social Sciences and Humanities, 6(2), 45–55.*

О.В. Колган

ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

Т.В. Колган

Донецький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

Р.М. Падалка

ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

РОЛЬ CLIL У ВИКЛАДАННІ СЛОВ'ЯНСЬКИХ МОВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ

Воєнний стан в Україні зумовив кардинальні зміни в організації освітнього процесу, зокрема масовий перехід до дистанційних і змішаних форм навчання. У цих умовах особливої актуальності набуває пошук ефективних методик викладання слов'янських мов, зокрема української мови як іноземної для українців, які навчаються в системі освіти інших країн (зокрема Польщі), які б поєднували якість освіти, практичну спрямованість та психологічну підтримку здобувачів. Однією з таких методик є CLIL – інтегроване навчання предмета та іноземної мови.

Польська мова в українському освітньому просторі та українська мова в освітньому просторі Польщі, де з 2025 року українську мову як іноземну можуть вивчати всі охочі, посідають особливе місце з огляду на інтенсивні міждержавні контакти, освітню міграцію, спільні культурні та наукові проєкти. Тому застосування CLIL у процесі їх викладання є перспективним напрямом модернізації мовної освіти в умовах кризових викликів.

Методика CLIL передбачає одночасне засвоєння навчального змісту фахових дисциплін та іноземної мови як засобу пізнання й комунікації. Вона ґрунтується на чотирьох пов'язаних компонентах («4C»):

- **Content** – зміст навчального предмета;
- **Communication** – мовна взаємодія;
- **Cognition** – розвиток мислення та пізнавальних умінь;
- **Culture** – формування міжкультурної обізнаності.

Для викладання польської та української мов як іноземних, CLIL створює умови для природного мовного занурення, розширення словникового запасу фаховою лексикою та розвитку навичок академічного мовлення.

Як відомо, истанційна освіта в умовах воєнного стану характеризується:

- нерівномірним доступом студентів до інтернет-ресурсів;

- підвищеним рівнем психологічного стресу;
- фрагментарністю навчального часу;
- необхідністю використання асинхронних форм навчання.

Як переконує практичний досвід викладання польської мови як дисципліни за вибором студента в Донбаському державному педагогічному університеті, зокрема в період з 2022 до 2026 рр., за умов дистанційної освіти традиційні комунікативні методики не завжди забезпечують достатній рівень залученості здобувачів освіти. CLIL, натомість, дозволяє інтегрувати мовне навчання з актуальним змістом (соціальні науки, історія, європейська інтеграція, медіаграмотність), що підвищує практичну цінність занять.

Спираючись на досвід названого ЗВО у викладанні польської мови в умовах дистанційної освіти, зокрема ще від 2014 року (проведення АТО, ООС на території міста Слов'янська, де розташовано університет) (згодом у 2022 році через повномасштабне вторгнення виш тимчасово переміщений до м. Дніпро, навчання є дистанційним), можемо назвати переваги застосування **CLIL у дистанційному навчанні польської чи української мови як іноземної:**

1. **Підвищення мотивації студентів.** Вивчення мови через актуальні тематичні модулі (права людини, волонтерство, безпека, європейські цінності) робить навчання змістовнішим і соціально значущим.
2. **Формування міжкультурної компетентності.** Ознайомлення з польською/українською культурою, освітньою системою та суспільно-політичним контекстом сприяє розвитку толерантності й діалогу культур.
3. **Розвиток академічних навичок.** Студенти навчаються працювати з науковими текстами, презентаціями, аналітичними матеріалами польською/українською мовою.
4. **Гнучкість цифрового формату.** Онлайн-платформи (Moodle, Google Classroom, Zoom, MS Teams) дозволяють поєднувати відеолекції, інтерактивні завдання, проєктну діяльність і самостійну роботу.
5. **Психологічна підтримка.** Залучення до змістовних навчальних проєктів сприяє зниженню тривожності та відчуттю стабільності.

Практичними напрямами реалізації CLIL у дистанційному форматі викладання польської та української мов як іноземних зокрема можемо визначити:

- тематичні онлайн-модулі (наприклад, «Україна та ЄС», «Освіта в Польщі й Україні», «Спільна історична спадщина») тощо;
- проєктну роботу в малих групах;
- використання автентичних матеріалів (статті, відео, подкасти польською/українською мовою);
- міждисциплінарну співпрацю викладачів мов і фахових дисциплін;
- формувальне оцінювання з акцентом на мовний прогрес і змістовний складник.

Отже, методика CLIL є ефективним інструментом викладання слов'янських мов як іноземних (зокрема польської/української) мови в умовах дистанційної освіти під час воєнного стану в Україні. Вона забезпечує інтеграцію мовної та фахової підготовки, підвищує мотивацію студентів, сприяє формуванню міжкультурної компетентності та підтримує психологічну стійкість здобувачів освіти. Подальші дослідження доцільно спрямувати на емпіричне вивчення результативності CLIL у різних освітніх контекстах та розроблення типових цифрових навчальних модулів зі слов'янських (зокрема польської та українсько) мов.

Література

1. *Coyle D., Hood P., Marsh D. CLIL: Content and Language Integrated Learning. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.*
2. *Marsh D. CLIL/EMILE – The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential. Strasbourg: Council of Europe, 2002.*
3. *Dalton-Puffer C. Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms. Amsterdam: John Benjamins, 2007.*
4. *Mehisto P., Marsh D., Frigols M. J. Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education. Oxford: Macmillan, 2008.*
5. *Євтух М. Б., Бойко А. М. Сучасні технології навчання іноземних мов у вищій школі. Київ: Центр навчальної літератури, 2019.*

6. *Сисоєва С. О., Осадча К. П. Дистанційне навчання: методологія, технології, практика. Київ: Видавничий дім «Слово», 2020.*
7. *Ніколаєва С. Ю. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика. Київ: Ленвіт, 2013.*
8. *Bąk P. Nauczanie języków obcych w środowisku cyfrowym. Kraków: Universitas, 2021.*
9. *Komorowska H. Metodyka nauczania języków obcych. Warszawa: Fraszka Edukacyjna, 2018.*
10. *European Commission. CLIL at School in Europe. Brussels, 2006.*

О.С. Колісник, О.А. Коваленко

Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди

РОЛЬ І МІСЦЕ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В СУЧАСНІЙ СИСТЕМІ ОСВІТИ

Актуальною проблемою в сучасному соціально-економічному просторі є модернізація загальноосвітньої та вищої школи, а одним із найбільш затребуваних її напрямів є запровадження форм дистанційної освіти. Завдяки актуалізації питання лояльності та толерантності до всіх верств населення на сьогодні зростає попит на навчання в дистанційному форматі для людей з обмеженими фізичними або ментальними можливостями, тих, які перебувають фізично віддалено від місця навчання, робітників з повною зайнятістю. Такий запит здійснює навчання на дистанції, яке реалізується за допомогою цифрових технологій та систем комунікації [5].

Дистанційна освіта в сучасному світі – це злагоджена багатоланкова система передачі знань, що функціонує на основі різних засобів і технологій, яка виконує завдання передачі студентам необхідних матеріалів та інформації для застосування в практичній сфері.

Дистанційне навчання – це такий різновид організації освітнього процесу та педагогічна методика, основними характеристиками якої є керована самостійна робота студентів та широке застосування у навчанні сучасних інформаційно-комунікаційних технологій. Головною метою дистанційної освіти є виховання інформаційно грамотної особистості, яка вільно володіє сучасними засобами комунікації, має прагнення вчитися, здатна до самоорганізації та

опанування найбільш ефективних в контексті відповідності до індивідуальних особливостей сприйняття методів опанування інформації [2].

Трансформація процесу освіти за допомогою інноваційних технологій за умови активного їх використання та введення до навчального процесу може докорінно змінити повсякденність [6]. Під час дистанційного навчання широко використовуються спеціалізовані онлайн курси – інформаційні продукти, які є достатніми для опанування окремих навчальних дисциплін. Це передбачає вдосконалення функціонування загального освітнього простору, у якому розвивається тенденція об'єднання та обмін знаннями між здобувачами освіти та викладачами різних регіонів світу, що у свою чергу стимулює процес міжнародної інформаційної комунікації та надає можливість для поглиблення знань.

У зв'язку з розвитком новітніх технологій, популяризацією дистанційної роботи й широким поширенням ідей багатопрофільності та багатозадачності особистості зростає попит на отримання освіти віддалено. Скажімо, в США й Канаді на противагу традиційному навчанню на базі кожного університету створено «віртуальний аналог», де кожний студент може здобути освіту за основними навчальними курсами дистанційно. У Європі запроваджено доступ до університетів дистанційної світи, які передбачають об'єднання кількох навчальних закладів, що затверджують дистанційні програми. Методики такого навчання функціонують на основі мультимедійних технологій. У деяких провідних вишах міжнародного рівню, наприклад, Національному технологічному університеті (США), Шанхайському університеті (КНР) створено інноваційні інституції – телеуніверститети, тьютерські та інформаційні центри [1]. Дистанційне навчання з використанням мультимедійних засобів наразі набуває поширення і в Україні.

Впровадження такого формату дозволяє здобувати належну освіту, опановувати спеціальність та поглиблювати теоретичні й практичні знання, навіть в умовах міжнародної кризи [3].

Вище перелічені форми дистанційного навчання є потужним стимулом для поширення самоосвіти в контексті самоорганізації та вміння самостійно опановувати необхідні та додаткові навички. Основні відмінності в порівнянні з класичними способами здобуття освіти полягають у різниці взаємодії викладача й студента. Головними елементами традиційного навчання є лекції, практичні й семінарські заняття, різні види ігрової комунікації тощо. Ключ класичної форми – «жива взаємодія» викладача й студента, що дозволяє відстежувати рівень здобутих знань та керувати процесом опановування матеріалу. Дистанційне навчання на противагу базується на впровадженні кардинально відмінних способів комунікації, що передбачають застосування новітніх технологій.

Також принципово іншу роль виконує в навчальному процесі такого типу й викладач. Його функціональні обов'язки полягають у координуванні викладення матеріалу, коригуванні курсу навчальної дисципліни, консультуванні під час організації індивідуального навчального плану, керування проектами студентів, тобто допомозі в самовизначенні та становленні в контексті самоосвіти [4].

Застосування комп'ютерних технологій в процесі дистанційного навчання спрямоване на якісну подачу матеріалу завдяки засобам мультимедіа, що у свою чергу сприяє глибшому розумінню, а також розвиток комунікативних (безпосередня взаємодія за допомогою електронних мереж) та інформаційних (навички самостійного пошуку й фільтрації інформації) компетенцій. З практичного досвіду, студент має вчитися самостійно приймати рішення, визначати завдання та ставити мету навчальної діяльності в контексті певного курсу або дисципліни, знаходити засоби реалізації свого освітнього потенціалу, що формує базис успішної майбутньої професійної практики. Окрім того, дистанційне навчання впливає на формування важливих психологічних якостей, як-от активність, цілеспрямованість, прагнення до самовдосконалення, нестандартне мислення, самостійність.

Дистанційне навчання у вишах не є вдосконалено формою заочного, бо це окремий інноваційний, прогресивний спосіб здобуття освіти, який має потенціал

до широкого застосування, від повноцінної професійної підготовки до окремих фрагментарних курсів у якості доповнення до основних занять.

Дистанційна освіта в Україні на сучасному етапі розвитку зумовлює зростання попиту на інфопродукт, що є головним стимулом економічного прогресу. Тенденція до інформатизації як загального виробничого процесу сприяє збільшенню загальної вартості інтелектуальних товаропродуктів.

Новітні технології зумовлюють попит на нові сфери діяльності, стимулюють розвиток інформаційної грамотності, впливають на перерозподіл структури національного та міжнародного економічного простору, сприяють загальному розширенню кругозору завдяки доступу до інформування [7]. Ці процеси надають прогресивним країнам значні переваги в контексті виховання кваліфікованих кадрів та експорту нематеріальних продуктів, а також зумовлюють покращення рівню життя суспільства [3].

Отже, проаналізувавши потенціал, функціонал і тенденції розвитку дистанційного навчання, можна спрогнозувати збільшення кількості масових загальнодоступних освітніх курсів та їх інтеграцію в глобальний навчальний процес, комбінування елементів класичної та дистанційної освіти з метою покращення якості викладання, спрощення сприйняття інформації та полегшення практичної реалізації здобутих навичок, а також переформування вишів на предмет введення додаткових структурних підрозділів, що спеціалізуються на дистанційних курсах.

Література

1. *Авшенюк Н.М., Кудін О.В. та ін. Модернізація педагогічної освіти в європейському та євроатлантичному освітньому просторі: монографія. Київ. 2011. 232 с.*
2. *Іванеко Ю.В. Дистанційне навчання як засіб розвитку самоорганізації студентів. Проблеми сучасної психології.2020. № 49.. С. 60 - 83.*
3. *Іванченко Г.В. Тенденції розвитку дистанційної освіти в Україні. Дистанційне навчання як сучасна освітня технологія: матер. міжвузівського вебінару (Вінниця, 31 березня 2017 р.). Вінниця. 2017. С. 85 — 88.*
4. *Коваленко А.В. Дистанційне навчання іноземної мови за умов пандемії: специфіка форм і методів роботи. Актуальні питання гуманітарних наук. 2021. Вип. 35. С. 250 - 255.*

5. *Кухаренко В.М., Рибалко О.В. та ін. Дистанційне навчання : умови застосування. Харків. 2001. 282 с.*
6. *Head T. J. B., Lockee B., Olive K. M. Method, Media, and Mode: Clarifying the Discussion of Distance Education Effectiveness. Quarterly Review of Distance Education. URL: https://eric.ed.gov/?id=EJ657870 (last accessed: 11.12.2020).*
7. *Rumble G. The role of distance education in national and international development: an overview. Distance Education. 1989. No 10 (1). P. 83—107.*

А.Д. Корніяш, Т.М. Щокіна

Національний юридичний університет імені Ярослава Мудрого

РОЗРОБКА КОМПЛЕКСНОЇ МОДЕЛІ ВИКЛАДАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДЛЯ МОБІЛЬНИХ СТУДЕНТІВ

Сучасна система вищої освіти характеризується інтенсивним розвитком процесів інтернаціоналізації та академічної мобільності, що створює нові виклики для методики викладання іноземних мов професійного спрямування. Студенти, які беруть участь у програмах міжнародного обміну, потребують специфічної мовної підготовки, що поєднує загальні комунікативні навички з фаховою термінологією та культурними компетенціями. Традиційні підходи до викладання іноземних мов часто виявляються недостатньо ефективними для задоволення потреб мобільних студентів, оскільки не враховують специфіку їхнього навчального контексту та обмежені часові рамки підготовки.

Актуальність дослідження зумовлена зростанням кількості українських студентів, які навчаються за кордоном або беруть участь у короткострокових програмах обміну. За даними Українського державного центру міжнародної освіти, щорічно понад тридцять тисяч українських студентів виїжджають на навчання до закордонних університетів. Більшість з них стикаються з труднощами у професійній комунікації іноземною мовою, незважаючи на формальний рівень володіння мовою. Це свідчить про необхідність перегляду існуючих методик та розробки нових підходів до мовної підготовки студентів у контексті академічної мобільності. Аналіз досвіду провідних європейських

університетів показує, що ефективна підготовка мобільних студентів вимагає інтегрованого підходу, який поєднує мовну, академічну та міжкультурну складові. Університети Німеччини та Нідерландів впроваджують спеціалізовані курси підготовки до академічної мобільності, що включають вивчення фахової лексики, академічного письма та презентаційних навичок. Подібні програми демонструють високу ефективність, проте їх пряме перенесення в український контекст є проблематичним через відмінності в освітніх системах та рівні базової мовної підготовки студентів.

Основою запропонованої моделі є принцип інтегрованого навчання мови та фахового контенту, який передбачає одночасне формування мовних навичок та поглиблення професійних знань. Цей підхід реалізується через використання автентичних матеріалів з фахових дисциплін, таких як наукові статті, дослідницькі звіти, кейси та професійна документація. Студенти технічних спеціальностей опрацьовують англомовні публікації з інженерії, майбутні економісти аналізують фінансові звіти міжнародних компаній, а студенти-медики вивчають клінічні протоколи та медичну документацію. Такий підхід забезпечує природне занурення в професійний дискурс та формування термінологічної бази в контексті реального використання. Важливим компонентом моделі є розвиток академічних навичок, необхідних для успішного навчання у закордонному університеті [4, с. 273]. Мобільні студенти мають володіти навичками критичного читання наукових текстів, академічного письма, участі в дискусіях та презентації результатів дослідження. Практика показує, що український студент часто не готовий до інтерактивних форм навчання, прийнятих у західних університетах, де очікується активна участь у обговореннях та критичний аналіз матеріалу. Тому підготовка має включати тренування таких форматів як семінари-дискусії, групові проекти, презентації з подальшим обговоренням та рецензування робіт однокурсників.

Міжкультурна компетентність становить третю ключову складову запропонованої моделі. Студенти повинні розуміти академічну культуру країни перебування, норми спілкування з викладачами та однокурсниками, правила

академічної доброчесності та особливості навчального процесу. Недостатня увага до цього аспекту призводить до конфліктних ситуацій та академічних труднощів. Наприклад, у скандинавських університетах усталеною практикою є звертання до викладачів на ім’я та активне обговорення й критичне осмислення їхніх позицій, тоді як в українському академічному середовищі така модель взаємодії нерідко інтерпретується студентами як прояв неповаги до викладачів. Підготовка має включати аналіз конкретних ситуацій міжкультурної взаємодії, рольові ігри та обговорення культурних відмінностей [3, с. 15-22]. Структура запропонованої моделі передбачає поетапну підготовку студентів протягом двох семестрів перед від'їздом за кордон. Перший етап фокусується на діагностиці рівня володіння мовою та виявленні прогалин у мовній підготовці. Використовуються стандартизовані тести та усні співбесіди для визначення актуального рівня володіння мовою за шкалою Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти. Особлива увага приділяється оцінці навичок усного мовлення та аудіювання, оскільки саме ці аспекти викликають найбільші труднощі у студентів під час навчання за кордоном. Другий етап присвячений інтенсивному розвитку базових мовних навичок з акцентом на професійну лексику. Студенти працюють з автентичними матеріалами за своєю спеціальністю, складають глосарії фахових термінів, виконують вправи на словотворення та синонімічні ряди. Паралельно відбувається робота над граматичною точністю, яка є критично важливою для академічного письма. Використовуються завдання на аналіз граматичних структур у наукових текстах, виправлення помилок та самостійне продукування речень з використанням складних граматичних конструкцій. Третій етап зосереджується на розвитку академічних навичок через виконання практичних завдань [5, с. 35-38]. Студенти пишуть есе, реферати та дослідницькі пропозали за шаблонами, прийнятими у західній академічній традиції. Особлива увага приділяється структурі академічного тексту, використанню зв'язуючих елементів, цитуванню джерел та формуванню аргументації. Кожна робота рецензується викладачем з детальними коментарями та пропозиціями щодо покращення. Студенти також практикують

усні презентації з використанням візуальних матеріалів, відповіді на питання аудиторії та участь у дискусіях на професійні теми. Четвертий етап включає симуляцію академічного середовища закордонного університету. Організовуються міжнародні онлайн-семінари за участю студентів та викладачів з університетів-партнерів, під час яких студенти презентують власні проекти та обговорюють актуальні проблеми у своїй галузі. Такі заходи дозволяють студентам отримати реальний досвід міжкультурної комунікації та зворотний зв'язок від носіїв мови. Проводяться також тренінги з академічної доброчесності, де розглядаються конкретні ситуації плагіату, неправильного цитування та інших порушень академічної етики [8, с. 258].

Методичне забезпечення моделі включає розробку спеціалізованих навчальних матеріалів для різних спеціальностей. Для студентів технічних напрямів створюються збірники автентичних текстів з інженерії, комп'ютерних наук та прикладної математики з системою завдань на розвиток різних видів читання та розширення термінологічної бази. Майбутні економісти працюють з кейсами міжнародних компаній, аналізують бізнес-звіти та вивчають особливості ділової комунікації в різних культурах. Студенти гуманітарних спеціальностей опрацьовують наукові монографії та статті, вчаться писати рецензії та критичні аналізи текстів. Технологічна складова моделі передбачає активне використання цифрових інструментів для організації навчального процесу. Створюється електронна платформа, де розміщуються всі навчальні матеріали, додаткові ресурси та завдання для самостійної роботи. Студенти мають доступ до бази автентичних відео лекцій з провідних університетів світу, що дозволяє тренувати навички аудіювання в академічному контексті. Використовуються спеціалізовані програми для перевірки академічних текстів на плагіат та граматичні помилки, що допомагає студентам самостійно редагувати свої роботи перед поданням викладачеві [11, с. 312-320]. Важливим елементом моделі є система моніторингу прогресу студентів та своєчасного коригування навчальної траєкторії. Щомісяця проводиться оцінювання різних аспектів мовної компетентності через тестування, усні співбесіди та аналіз письмових робіт. Результати обговорюються

зі студентами індивідуально, визначаються сильні сторони та аспекти, що потребують додаткової уваги. За необхідності студентам пропонуються додаткові консультації або онлайн-курси для роботи над конкретними проблемними зонами [12, с. 214].

Ефективність комплексних моделей підготовки мобільних студентів до навчання за програмами академічного обміну була підтверджена результатами досліджень, описаних у наукових працях вітчизняних та зарубіжних авторів. Зокрема, у межах освітніх програм, реалізованих на базі технічних університетів протягом двох академічних років, було зафіксовано позитивну динаміку мовної та академічної підготовки студентів, які готувалися до навчання в університетах Польщі, Німеччини та Чехії. Початковий рівень володіння англійською мовою у більшості студентів відповідав рівню B1 за шкалою Загальноєвропейських рекомендацій. Після завершення підготовчої програми дев'яносто відсотків студентів підвищили свій рівень до B2, а тридцять відсотків досягли рівня C1. Більш важливим показником стала успішність студентів під час навчання за кордоном та їхня здатність ефективно комунікувати в академічному середовищі. Зворотний зв'язок від студентів, які пройшли підготовку за запропонованою моделлю, засвідчив її практичну ефективність. Студенти відзначали, що найбільш корисними виявилися практичні завдання з академічного письма та презентацій, оскільки саме ці навички були затребувані у закордонних університетах. Робота з автентичними фаховими текстами допомогла підготуватися до навчання за професійними дисциплінами англійською мовою. Міжкультурна підготовка дозволила уникнути багатьох непорозумінь та швидше адаптуватися до нового академічного середовища [13, електр. ресурс].

Викладачі закордонних університетів також надали позитивні відгуки щодо рівня підготовки студентів, які навчалися за запропонованою моделлю. Вони відзначили високу якість письмових робіт студентів, їхню здатність брати участь у дискусіях та критично аналізувати матеріал. Особливо високо оцінювалася обізнаність студентів з нормами академічної доброчесності та правилами оформлення наукових робіт відповідно до міжнародних стандартів.

Впровадження запропонованої моделі вимагає певних організаційних та ресурсних умов. Необхідна підготовка викладачів, які працюватимуть з мобільними студентами, оскільки цей формат навчання відрізняється від традиційного викладання іноземної мови. Викладачі мають володіти не лише мовою на високому рівні, але й розуміти специфіку академічної культури різних країн, знати особливості навчальних систем та вимоги до студентів. Доцільною є організація стажувань викладачів у закордонних університетах для отримання безпосереднього досвіду та встановлення професійних контактів. Матеріально-технічне забезпечення моделі передбачає наявність сучасних мультимедійних аудиторій, доступу до онлайн-бібліотек та баз даних наукових публікацій, технічних засобів для організації відеоконференцій з закордонними партнерами. Необхідні також фінансові ресурси для розробки електронної платформи, придбання або створення навчальних матеріалів, оплати участі у міжнародних проектах та програмах. Попри певні інвестиції на початковому етапі, модель є економічно виправданою, оскільки підвищує конкурентоспроможність випускників та успішність участі університету в програмах міжнародної академічної мобільності.

Перспективи подальшого розвитку моделі пов'язані з розширенням спектру мов підготовки та адаптацією до різних спеціальностей. Нині модель апробована переважно для англійської мови та технічних спеціальностей, проте її структура дозволяє адаптувати до навчання німецької, французької, польської та інших мов, затребуваних у контексті академічної мобільності. Також доцільним є розроблення окремих модулів для студентів гуманітарних, медичних та природничих спеціальностей з урахуванням специфіки академічного дискурсу в цих галузях. Інтеграція моделі з загальною системою мовної освіти в університеті дозволить підвищити якість підготовки всіх студентів, а не лише тих, хто безпосередньо бере участь у програмах мобільності. Елементи запропонованого підходу можуть використовуватися в курсах професійно орієнтованої іноземної мови для всіх напрямів підготовки, оскільки розвиток академічних навичок та міжкультурної компетентності є важливим для будь-

якого фахівця з вищою освітою. Це сприятиме формуванню у випускників готовності до міжнародної професійної діяльності та продовження освіти за кордоном.

Запропонована комплексна модель викладання професійно орієнтованої іноземної мови для мобільних студентів є практичним інструментом підвищення якості мовної підготовки в умовах інтернаціоналізації вищої освіти. Інтеграція мовної, академічної та міжкультурної складових забезпечує формування комплексу компетентностей, необхідних для успішного навчання у закордонному університеті. Результати апробації засвідчують ефективність моделі та доцільність її впровадження в систему підготовки студентів до академічної мобільності.

Література

1. *Бакаєва Г. Є. Програма з англійської мови для професійного спілкування / Г. Є. Бакаєва, О. А. Борисенко, І. І. Зуєнок та ін. Київ : Ленвіт, 2005. 119 с.*
2. *Зеленська О. П. Академічна мобільність як фактор інтернаціоналізації вищої освіти [Електронний ресурс] // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2015. Вип. 45. С.101-107.* http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pfto_2015_45_16
3. *Коваль Т. І. Інтерактивні технології навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах // Інформаційні технології і засоби навчання. 2011. Т. 6, № 26. С. 14–27.*
4. *Ніколаєва С. Ю. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. Київ : Ленвіт, 2003. 273 с.*
5. *Сисоєва С. О. Вища освіта України: реалії сучасного розвитку / С. О. Сисоєва, Н. Г. Батечко. Київ : Київський університет ім. Б. Грінченка, 2011. 384 с.*
6. *Український державний центр міжнародної освіти. Статистичні дані щодо навчання іноземних студентів в Україні [Електронний ресурс].* https://studyinukraine.gov.ua/
7. *Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages [Electronic resource].* https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages
8. *Deardorff D. K. Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization [Electronic resource] // Journal of Studies in International Education. 2006. Vol. 10, No. 3. P. 241–266.* https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1028315306287002
9. *European Commission. Erasmus+ Programme Guide [Electronic resource].* https://erasmus-plus.ec.europa.eu/programme-guide/erasmusplus-programme-guide

10. *Graddol D. English Next: Why Global English May Mean the End of "English as a Foreign Language" [Electronic resource]. London : British Council, 2006. 132 p. https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/english-next.pdf*

11. *Hampel R., Stickler U. New skills for new classrooms: Training tutors to teach languages online [Electronic resource] // Computer Assisted Language Learning. 2005. Vol. 18, No. 4. P. 311–326. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09588220500335455*

12. *Holubnycha, L., Kostikova, I., Soroka, N., Shchokina, T., Golopych I. (2021). Intercultural competence development at universities. Postmodern Openings, 12 (1 Sup 1), 200-214. https://doi.org/10.18662/po/12.1Sup1/279*

13. *Hutchinson T., Waters A. English for Specific Purposes: A Learning-Centred Approach. Cambridge : Cambridge University Press, 1987. 183 p.*

14. *Knight J. Internationalization remodeled: Definition, approaches, and rationales [Electronic resource] // Journal of Studies in International Education. 2004. Vol. 8, No. 1. P. 5–31. https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1028315303260832*

15. *Kostikova, I., Holubnycha, L., Shchokina, T., Soroka, N., Budianska, V., & Marykivska, H. (2019). A role-playing game as a means of effective professional English teaching. Amazonia Investiga, 8(24), 414–425. https://www.amazoniainvestiga.info/index.php/amazonia/article/view/1001*

16. *Marsh D. Content and Language Integrated Learning: The European Dimension – Actions, Trends and Foresight Potential [Electronic resource]. 2002. https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/47616*

17. *Wolff D. Integrating language and content in the language classroom: Are transfer of knowledge and of language ensured? [Electronic resource] // ASp. 2007. Vol. 51–52. P. 35–46. https://journals.openedition.org/asp/344*

T. Koshechkina

Die Nationale Rechtsuniversität Jaroslav Mudryj

DIGITALE FACHSPRACHENDIDAKTIK IM JURISTISCHEN STUDIUM: SPRACHLICHE BILDUNG ZUKÜNFTIGER JURISTINNEN UND JURISTEN IM KONTEXT VON MIGRATION UND INTEGRATION IN EUROPA

Migration, Mobilität und gesellschaftliche Diversifizierung verändern die europäische Hochschullandschaft nachhaltig. Internationale Studierende,

mehrsprachige Bildungsbiografien sowie migrationsbedingte Studienwege führen zu sprachlich heterogenen Lerngruppen in nahezu allen Disziplinen. Besonders deutlich zeigt sich diese Entwicklung in sprachintensiven Studienfächern wie der Rechtswissenschaft. Juristische Ausbildung ist in hohem Maße sprachgebunden: Sie basiert auf der Fähigkeit, normative Texte präzise zu interpretieren, Argumente systematisch zu strukturieren und komplexe Fallkonstellationen kohärent darzustellen. Sprache fungiert hier nicht lediglich als Kommunikationsmittel, sondern als konstitutive Grundlage rechtswissenschaftlicher Erkenntnisproduktion.

Vor diesem Hintergrund gewinnt die Frage an Bedeutung, wie sprachliche Bildung zukünftiger Juristinnen und Juristen gestaltet werden kann. Während Integrationsdebatten häufig ökonomische oder soziale Dimensionen betonen, bleibt Sprache als Zugangsvoraussetzung zu professionellen Diskursen oftmals unterbelichtet. Gerade im juristischen Studium führt unzureichende diskursive Kompetenz zu strukturellen Barrieren – sowohl im Studienverlauf als auch im späteren Berufsleben.

Parallel dazu transformiert die Digitalisierung akademisches Lernen grundlegend. Digitale Plattformen, adaptive Lernumgebungen und KI-gestützte Feedbacksysteme eröffnen neue Möglichkeiten einer individualisierten Fachsprachförderung. Die zentrale Frage lautet daher: Wie kann digitale Fachsprachendidaktik im juristischen Studium dazu beitragen, sprachliche Integration und professionelle Kompetenzentwicklung im europäischen Migrationskontext zu unterstützen?

Europäische Integrationspolitik hebt Bildung als Schlüssel zur gesellschaftlichen Teilhabe hervor. Sprachliche Kompetenz gilt als zentrale Voraussetzung für den Zugang zu Institutionen, Rechtssystemen und beruflichen Strukturen [2]. Im juristischen Studium tritt jedoch eine besondere Konstellation hinzu: Rechtliche Wissensbestände sind eng mit nationalsprachlichen Diskursen verknüpft. Juristische Terminologie, Argumentationsmuster und Textsorten sind historisch gewachsen und institutionell stabilisiert.

Studierende mit Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache stehen daher vor einer doppelten Integrationsanforderung. Sie müssen nicht nur fachliches Wissen erwerben, sondern zugleich in ein institutionell kodifiziertes Kommunikationssystem eintreten. Forschung zur disziplinären Sozialisation zeigt, dass akademisches Lernen als Eintritt in eine spezifische Diskursgemeinschaft verstanden werden kann. Disziplinäre Identität entsteht durch die Übernahme fachtypischer Sprach- und Argumentationsmuster [1].

Im juristischen Kontext bedeutet dies, dass Professionalisierung wesentlich über sprachliche Praxis erfolgt. Wer juristisch argumentieren kann, ist in den Diskurs integriert; wer dies nicht vermag, bleibt strukturell ausgeschlossen. Migration und Mehrsprachigkeit verschärfen diese Dynamik, da sprachliche Integration hier nicht selbstverständlich vorausgesetzt werden kann.

Die juristische Fachsprache ist durch normative Präzision, argumentative Linearität und textsortenspezifische Konventionen gekennzeichnet. Gutachtenstil, Subsumtion und systematische Begründungslogik bilden zentrale Elemente professioneller Sozialisation. Linguistische und hochschuldidaktische Untersuchungen zeigen, dass Studierende insbesondere bei der sprachlichen Umsetzung juristischer Denkprozesse Schwierigkeiten haben. Probleme betreffen weniger die Kenntnis einzelner Fachbegriffe als vielmehr die kohärente Strukturierung komplexer Argumentationen [1].

Empirische Untersuchungen im Bereich juristischer Schreibdidaktik bestätigen, dass Unsicherheiten häufig bei der linearen Argumentationsführung und der expliziten Formulierung von Subsumtionsschritten auftreten. Mixed-Methods-Analysen zu juristischen Studierenden zeigen, dass argumentative Kohärenz und textuelle Organisation zentrale Herausforderungen darstellen [3]. Juristische Kompetenz ist daher nicht allein Wissenskompetenz, sondern diskursive Handlungskompetenz.

Diese Perspektive verschiebt den Fokus von defizitorientierten Sprachbetrachtungen hin zu einem Verständnis von Sprache als professioneller Praxis. Fachsprachdidaktik bedeutet in diesem Sinne, implizite Diskursregeln explizit zu machen.

Digitale Lernumgebungen eröffnen die Möglichkeit, implizite Regeln juristischer Kommunikation sichtbar zu machen. Annotierte Falllösungen können argumentative Schritte markieren, Subsumtionsstrukturen explizieren und textsortenspezifische Konventionen transparent darstellen. Digitale Schreibwerkstätten erlauben iterative Überarbeitungsprozesse mit strukturierter Rückmeldung. Strukturierte Feedbacksysteme – insbesondere KI-gestützte Instrumente – analysieren Kohärenzmarker, Argumentationsschritte und Textorganisation. Zu den führenden Legal-Writing-Programmen und -Tools gehören spezialisierte Softwarelösungen, die bei der Erstellung, Strukturierung und Analyse juristischer Texte helfen, wie AnNoText und Wolters Kluwer Online-Lösungen. Diese unterstützen bei der Dokumentenautomatisierung, dem Formulieren von Schriftsätzen und der Einhaltung juristischer Standards [7]. Dabei erhalten Studierende strukturierte Musterlösungen mit kommentierten Subsumtionsschritten.

Forschung zur digitalen Hochschullehre belegt, dass digital gestützte Schreibinterventionen positive Effekte auf Textstruktur, Argumentationslogik und sprachliche Präzision haben, sofern sie curricular integriert sind [5]. Speziell im Kontext akademischen Schreibens zeigen Studien, dass strukturierte Rückmeldungen zur diskursiven Organisation wirksamer sind als rein formale Sprachkorrekturen [8].

Im juristischen Kontext lassen sich diese Befunde auf fallbasierte Lernplattformen, digitale Moot-Court-Simulationen und softwaregestützte Dokumentenanalyse übertragen [4]. Solche Formate fördern die explizite Begründung rechtlicher Entscheidungen, indem sie argumentative Muster transparent machen. Digitale Fachsprachdidaktik bedeutet daher nicht die bloße Digitalisierung bestehender Lehrformate, sondern eine methodische Neuorientierung hin zu prozessorientiertem, diskursiv-reflexivem Lernen.

Empirische Untersuchungen zur juristischen Schreibkompetenz im internationalen Kontext zeigen, dass Studierende mit mehrsprachigem Hintergrund insbesondere bei der Übertragung juristischen Denkens in sprachlich präzise Textstrukturen Schwierigkeiten haben [3]. Weitere Studien zur disziplinären

Sozialisation verdeutlichen, dass akademische Diskursregeln explizit vermittelt werden müssen, da sie nicht intuitiv aus fachlichem Wissen resultieren [1].

Digitale Lernumgebungen können diesen Prozess unterstützen, wenn sie nicht isoliert, sondern strukturell im Curriculum verankert werden. Untersuchungen zur digitalen Schreibförderung zeigen, dass formative, strukturbezogene Rückmeldungen nachhaltige Effekte auf argumentative Kohärenz haben [8].

Die Verbindung von Migration, juristischer Fachsprachsozialisation und digitaler Hochschuldidaktik ist bislang nur fragmentarisch erforscht. Während zahlreiche Studien akademische Schreibkompetenz oder digitale Lehre isoliert untersuchen, fehlt es an integrativen Modellen, die sprachliche Integration als Bestandteil professioneller Sozialisation im juristischen Studium analysieren.

Digitale Fachsprachdidaktik kann im Kontext von Migration einen Beitrag zur Chancengerechtigkeit leisten, sofern sie nicht als Zusatzangebot, sondern als integraler Bestandteil juristischer Ausbildung verstanden wird. Sprache fungiert hier als Zugangsvoraussetzung zu professionellen Feldern; ihre systematische Förderung ist somit integrationspolitisch und professionsethisch gleichermaßen relevant.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass digitale Fachsprachendidaktik im juristischen Studium ein zentrales Instrument zur sprachlichen Integration zukünftiger Juristinnen und Juristen darstellt. Im europäischen Kontext von Migration und Diversität ist sprachliche Professionalisierung keine randständige Zusatzaufgabe, sondern Voraussetzung fachlicher Teilhabe. Digitale Lernformate können diesen Prozess wirksam unterstützen, wenn sie fachlich integriert, didaktisch reflektiert und institutionell verankert werden.

Die zentrale hochschuldidaktische Herausforderung besteht darin, juristische Sprachbildung als disziplinäre Sozialisation zu begreifen und digitale Instrumente gezielt zur Explikation impliziter Diskursregeln einzusetzen. Nur so kann juristische Ausbildung im europäischen Migrationskontext integrativ und professionell zugleich gestaltet werden.

Literaturverzeichnis

1. *Airey, J., & Linder, C. (2020). Socialization into disciplinary discourse: Academic literacies in higher education. Journal of English for Academic Purposes, 48, 100898. https://doi.org/10.1016/j.jeap.2020.100898*
2. *Bundesministerium des Innern und für Heimat. (o. D.). Europäische Integrationspolitik. https://www.bmi.bund.de/DE/themen/heimat-integration/integration/europaeische-integrationspolitik/europaeische-integrationspolitik-node.html*
3. *Chin Chiu Jin, C., & Chua Yong Eng, C. (2024). Writing anxiety: The case of law students. Journal of Contemporary Language and Culture, 4(1), 75–92. https://doi.org/10.33093/jclc.2024.4.1.5*
4. *Ludwig-Maximilians-Universität München. (o. D.). Frankfurt Investment Arbitration Moot Court. https://www.jura.lmu.de/de/fakultaet/lehrstuehle/lehrstuehle-und-professuren-fuer-oeffentliches-recht/lehrstuhl-prof.-walter/frankfurt-investment-arbitration-moot-court/*
5. *McFaul, M. (2020). Digital simulation in legal education: Developing argumentation skills through online moot courts. The Law Teacher, 54(3), 395–412. https://doi.org/10.1080/03069400.2020.1729717*
6. *Reich, Ch., Reich, K. Digitale Didaktik: Modelle und Methoden für eine erfolgreiche Praxis. Julius Beltz GmbH & Co. KG, 2025.*
7. *Wolters Kluwer Deutschland. (o. D.). Legal Software Lösungen. https://www.wolterskluwer.com/de-de/solutions/legal-software*
8. *Zhang, Z. V., & Hyland, K. (2022). Student engagement with automated feedback in academic writing. Journal of English for Academic Purposes, 58, 101087. https://doi.org/10.1016/j.jeap.2022.101087*

A. Krokhmal

O.M. Beketov National University of Urban Economy in Kharkiv

FORMATION OF AN ALTERNATIVE POSITION OF PROFESSIONAL REALIZATION OF FOREIGN PHILOLOGY STUDENTS IN UKRAINIAN MEGACITIES

Modern Ukrainian megacities, particularly Kharkiv, function as powerful centers of socio-economic, educational, and cultural development, within which new requirements for the professional training of young specialists are being formed. Kharkiv, as one of the leading educational and scientific hubs of Ukraine, is characterized by a high concentration of higher education institutions, international

projects, digital services, and multicultural communicative environments, which directly influence the professional trajectories of students.

Under these conditions, the issue of forming an alternative position of professional realization of foreign philology students becomes especially relevant, in particular for students of O. M. Beketov Kharkiv National University of Urban Economy. Traditional models of professional activity of a philologist (teacher, translator) are undergoing significant transformations, gradually losing their exclusivity and giving way to alternative forms of employment conditioned by digitalization, globalization processes, and the demands of the megacity labor market.

An alternative position of professional realization is understood as an integrated personal orientation reflecting a student's readiness for flexible professional self-determination, interdisciplinary activity, and mastering new spheres of application of philological knowledge. In the context of a megacity, this position is shaped by high competition, intensive information flows, and a multicultural environment.

For students majoring in Foreign Philology at O. M. Beketov KhNUMG, alternative professional realization is associated with opportunities to integrate language training with the fields of urban governance, international communication, digital content production, educational technologies, media studies, and the service sector. The specific profile of a university focused on urban economy creates additional conditions for interdisciplinary training and practice-oriented education.

A key factor in forming an alternative position of professional realization of foreign philology students is foreign language communicative competence developed in accordance with the needs of a modern megacity and the requirements of a digital educational environment. This competence encompasses linguistic, sociocultural, pragmatic, discursive, and reflective components, ensuring the ability to perform professional activities effectively in multilingual and multicultural contexts.

Within the framework of training at O. M. Beketov KhNUMG, foreign language communicative competence serves as the foundation of professional mobility, manifested in the ability to rapidly adapt to changes in the labor market of Kharkiv as

a megacity, as well as to combine philological knowledge with digital, managerial, and advanced communication skills.

The digitalization of the educational process in higher education institutions of Kharkiv significantly transforms approaches to the professional training of foreign philology students. The use of smart technologies, online platforms, virtual learning environments, and digital resources contributes to the development of autonomous learning skills, critical thinking, and professional independence.

For foreign philology students at O. M. Beketov KhNUMG, the digital educational environment becomes a space for testing alternative professional roles, such as online instructors, tutors, copywriters, editors, content managers, and moderators of international communication projects. Under these conditions, the role of the teacher is also transformed, increasingly functioning as a mentor and facilitator of students' professional development.

Kharkiv as a megacity creates unique conditions for the formation of a new professional identity of foreign philology students. The combination of educational potential, international cooperation, digital infrastructure, and urban sociocultural space promotes students' awareness of their own competitiveness and the expansion of professional horizons.

Professional mobility is formed through students' involvement in project-based activities, participation in international academic mobility programs, and cooperation with urban and international institutions. This enables future specialists to design individual professional realization strategies that meet the challenges of the megacity environment.

Thus, the formation of an alternative position of professional realization of foreign philology students in Ukrainian megacities, particularly in Kharkiv, is a complex multidimensional process based on the development of foreign language communicative competence, digital skills, and professional mobility. The educational environment of O. M. Beketov KhNUMG provides favorable conditions for training competitive specialists capable of alternative forms of professional realization in the contemporary megacity context.

References

1. *Beck, I. D. (2008). Personality-oriented education. Kyiv: Lybid. https://library.udpu.edu.ua/library_files/420694.pdf*
2. *Bashkir, O. I. (2018). Active and interactive teaching methods in higher education. Pedagogy and Psychology: Collection of Scientific Works, 60, 33–45. http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkhnpu_ped_2018_60_6*
3. *Bosa, V., Boiarynova, I., Krokhmal, A., Ababilova, N., & Mulyk, K. (2025). Foreign language communicative competence in the digital age: A methodology for students of various specialties. Revista Română pentru Educaţie Multidimensională, 19(1), 50–67. https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2025.19.01.4*
4. *Council of Europe. (2020). Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Council of Europe Publishing. https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4*
5. *Khalid, F. (2019). Students' identities and their relationship with engagement in an online learning community. International Journal of Emerging Technologies in Learning, 14(5), 4–19. https://doi.org/10.3991/ijet.v14i05.8196*

M. Kudii

National technical university «Kharkiv Polytechnic Institute»

USE INTERACTIVE PLATFORMS - HAVE STUDENTS WHO ARE INTERESTED

Interactive media is a method of communication in which the initial multimedia signal comes from users. They work with the direct participation of the user. Interactive media can be implemented using various platforms and applications. Some examples include mobile platforms such as smartphones and touchscreen tablets, as well as other interactive environments created specifically to address a unique problem or set of problems. Examples of interactive media include social networks, video games, applications, and websites. Interactive media also have an educational component, which makes them a very powerful learning tool. This allows (and encourages) pupils and students to become more active in their learning experience and to better control what they learn. [1]

Social media is very likely the most common form of interactive media today, given the numbers of people all over the world who use it and the amount of time they spend on it

The interaction in today's interactive media is provided through multiple means,

The key components of interactive media are

- Moving images, including animation
- Still graphics
- Digital Text
- Audio

Effective interactive media strikes a balance among its various elements. The less interactivity, the greater chance a viewer will get bored or frustrated. [2]

There is a great diverse Examples of Interactive Media Platforms

People are engulfed in interactive media in the digital era. You'll find examples everywhere you look, including:

- Social networking websites, such as Facebook, X (formerly Twitter), Instagram, and TikTok, are among the most prominent examples of interactive media today. They use text, graphics, and increasingly video, allowing users to post and share information, to chat with one another, and to play games.
- Video games are another type of interactive media. Players use controllers to respond to visual and sound cues on the screen, sometimes competing in real time with other players.
- Apps on smartphones often let you customize information based on your location and other preferences. Rather than simply sign up for a general news feed, you can choose your news according to your interests.
- Virtual reality (VR) is another form of interactive media. VR gives users an immersive experience, allowing them to delve into a world with its own digital reality.

Especially, my favorite platforms to use are: Miro, Canva, Wordwall.

Miro is a collaborative online whiteboard platform designed for remote and distributed teams. Miro can make collaboration easier by engaging distributed and remote teams in brainstorming, processes, workshops and decision making with digital workspaces that enable asynchronous and synchronous collaboration.

. **Key Miro Tutorial Topics :**

- **Navigation**: Use the hand tool for panning and mouse wheel for zooming.
- **Creating Content**: Use the left toolbar to add sticky notes, shapes, lines, and text.
- **Collaboration**: Use @mentions to tag teammates and use the comments feature for feedback.
- **Exporting**: Boards can be exported as PDFs or images via the export menu.
- **Uploading:** Documents, images, and PDFs can be dragged and dropped directly onto the board.

The Miro board interface, shown to the right, provides a variety of tools for interacting with your board. The toolbar on the left provides tools for selecting objects on the board, inserting text, drawing shapes, lines, and arrows, inserting 'sticky notes', and more. Hover your cursor over any of the icons to learn more about the tools. The toolbar at the bottom of the screen contains tools related to sharing, presentation, and commenting. [3]

Canva Pty Ltd. is an Australian multinational proprietary software company launched in 2013 that provides a graphic design platform to create visual content for presentations, websites, and other digital products. Its uses include templates for presentations, posters, and social media content, as well as photo and video editing functionality. The platform uses a drag-and-drop interface designed for users without professional design training or experience. Canva operates on a freemium model and has added features such as print services and video editing tools over time. [4]

Wordwall.net allows teachers to create interactive games and printed materials for their students. Teachers simply enter the content they want and we automate the rest. [5]

References

1. *Interactive Media Definition.Available at:https://www.investopedia.com/terms/i/interactive-media.asp (Accessed 03 Sept. 2019). [in English]*
2. *Columbia University School of the Arts. «Elements of Good Interactive Media Design,»P.8.*
3. *https://miro.com/eng/*
4. *www.canva.com*
5. *https://wordwall.net*

O. Kuznetsova
Yaroslav Mudryi National Law University
L. Shtefan
H.Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University

AI-RELATED EXCITEMENT AND CONCERNS IN EDUCATION

Almost suddenly, we have found ourselves in a world that is increasingly dependent on AI in various contexts. Naturally, scholars delved into the study of the opportunities the new electronic applications offer. A large number of scholarly publications analyse the advantages they offer at every educational level, functioning as an invaluable medium for all the participants of the teaching process, greatly enlarging their skills, abilities, and potential.

The concept of artificial intelligence (AI) is multifaceted and interdisciplinary, encompassing both technological and humanitarian dimensions. It includes characteristics such as 'artificial' (simulated, unnatural) and 'intelligence' (the ability to analyse, learn, and make decisions), and has philosophical, legal, and technical implications [1]. In this context, prevailing AI concepts synthesize the notions of “systems functioning like a human being” and “systems functioning rationally”. AI therefore includes machine-based teaching and learning, expert systems, neural networks, adaptive systems, and agent technologies.

In fact, almost every study on AI in education reveals both benefits and challenges of this technological invention.

The findings reveal the variety of spheres in which AI-based or AI-supported teaching and learning have become a valuable resource for both teachers and students. For example, benefits for teachers include structuring teaching courses and designing

lessons, developing teaching materials, ensuring assessment of learning outcomes, and many other aspects, saving teachers' time and workload [10]. For students, AI is suitable for use in different educational formats [2]. It strongly enhances personalized learning experiences, enabling higher flexibility of access and 24/7 tutoring support, functions as a research and writing assistant, and accelerates learning by providing immediate feedback, enabling students to identify and correct mistakes promptly [11]. Furthermore, it is suitable for multiple learning styles through multimodal content development options and increases engagement through interactive, tailored content.

However, the immediate excitement over the technological advancement in education has been replaced by strong concerns related to AI's overwhelming expansion. The concerns address issues of accuracy, content biases, and the risk of both teachers' and students' overreliance on AI-based instruments. Besides, the issues of ethical use are gaining growing attention [10; 2].

The AI-based applications certainly foster personalized learning and have a great potential for lessening a teacher's workload. However, they reduce the role of human interaction and cause disputes due to the high risks of setting the stage for plagiarism and cheating.

The latter aspects highlight the need for strict guidelines and policies on AI's application for both teaching and learning purposes in education. The guidelines are essential to cover ethical AI use, AI literacy, inclusivity, and equity [9].

Administrators, teachers, and students need established explicit criteria for what constitutes AI-based cheating and robust strategies to detect and address the misuse of AI tools.

A central ethical concern with AI in education is the risk of facilitating academic dishonesty. As AI-powered tools become increasingly accessible, there is a growing potential for students to exploit these technologies for cheating or plagiarism [7]. For example, the generative AI introduces complexities in academic integrity, making it difficult to discern students' actual capabilities and knowledge when AI can polish language beyond their skill level [8]. It should be added that teachers' overreliance on AI-based tools may also lead to imbalance and inappropriate results in teaching.

As soon as both students and teachers need to be well aware of ethical aspects, robust policies on ethical application of AI are required at the institutional and even national levels to provide clear guidelines and recommendations for dealing with the likely risks.

In 2024, the Ministry of Digital Transformation (Ukraine) published the document, which provided instructions on didactically justified aspects of AI immersion into teaching and pointed out the ethical issues the new technological tools pose [4]. The document is in fact a valuable instruction on pedagogically sensible and proficient AI integration into teaching and professional development programmes for teachers [5].

However, the growing use and integration of AI into education promote the necessity for creating a framework for its ethical implementation and ensuring academic integrity in teaching and learning. The Law on Academic Integrity, enacted in Ukraine on February 1, 2026, is a clear example of efforts made to identify, determine, establish legal boundaries, and proclaim the policy for using AI in academic writing.

The law proclaims basic values and defines the fundamental principles and rules of academic integrity, legal and organizational mechanisms to foster its development and enforcement, the main types of violations of academic integrity, and the measures to respond to such violations [3].

The law defines the term “misuse of AI-generated results” and provides for the imposition of sanctions (Article 29). Although it does not directly address the ethical use of AI, it determines the binding nature of informing that some AI tool was used when creating an academic piece of work, directly pointing to the AI-based applications that were used (Article 8). Furthermore, the law establishes that the misuse of AI is one of the types of infringement of academic integrity (Article 18) [3].

The undertaken study leads us to the conclusion that: 1) there is a consensus that AI should be integrated as a supportive tool that complements rather than replaces traditional teachers and teaching methods; 2) AI-based tools have turned into a valuable instrument for all the subjects of the educational process providing numerous valuable

and working opportunities in both teaching and learning; 3) the overreliance on the tools may have strong ethical consequences related to academic integrity violations; 4) there is a pressing need for self-responsibility in applying AI-generated materials; 5) the adoption of regulations for the responsible integration of AI-based instruments in a variety of teaching and learning-related spheres are an inevitable necessity.

References

1. *Васильєва С. О., Деркач Д. М. Поняття «штучного інтелекту» у сучасному науковому дискурсі. Теорія та методика навчання та виховання. 2025. № 58. С. 151-163. DOI: 10.34142/23128046.2025.58.13*
2. *Демидюк О. Б., Лук'янова Г. В., Нікіфірова С. М. Застосування ресурсів штучного інтелекту в навчанні іноземній мові студентів технічних спеціальностей. Теорія та методика навчання та виховання. 2025. № 58. С. 55-65. DOI: https://doi.org/10.34142/23128046.2025.58.05*
3. *Закон України Про академічну доброчесність: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4742-20#Text*
4. *Інструктивно-методичні рекомендації щодо запровадження та використання технологій штучного інтелекту в закладах загальної середньої освіти. 2024. https://mon.gov.ua/static objects/mon/sites/1/news/2024/05/21/Instruktyvno.metodychni.rekomendatsiyi.shchodo.SHI .v.ZZSO-22.05.2024.pdf*
5. *Кузнецова О. Ю., Фазан В. В., Штефан Л. А. Впровадження програмного забезпечення з використанням штучного інтелекту у навчальний процес закладів освіти. Теорія та методика навчання та виховання. 2024. № 57. С. 68-79. DOI: https://doi.org/10.34142/23128046.2024.57.06*
6. *AI Guidance For Schools Toolkit. 2023. URL: https://www.teachai.org/toolkit*
7. *Celik I. Towards intelligent-TPACK: An empirical study on teachers' professional knowledge to ethically integrate artificial intelligence (AI)-based tools into education. Computers in Human Behavior, 2023,138. 10.1007/s40670-023-01786-z*
8. *Crawford J. , Allen K.A. , Pani B. , Cowling M. When artificial intelligence substitutes humans in higher education: The cost of loneliness, student success, and retention. Studies in Higher Education, 2024, 49 (5), p. 883-897. 10.1080/03075079.2024.2326956*
9. *Funa A. A., Gabay R. A. E., Policy guidelines and recommendations on AI use in teaching and learning: A meta-synthesis study. Social Sciences & Humanities, 2025, Volume 11. https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2024.101221.*

10. *Holubnycha, L., Kuznetsova, O., Shchokina, T., Soroka, N., Koshechkina, T., & Kovalenko O. Application of ChatGPT by Educators at the Tertiary Level: Systematic Literature Review. Journal of Theoretical and Applied Information Technology, 2025, Vol.103. No.15 P.5540-5553*
11. *How can AI help students? 10 benefits, tools, and challenges. https://www.immerse.education/educational-innovation/edtech/how-can-ai-help-students-10-benefits-tools-challenges/*

Н.Д. Купчак

Івано-Франківський національний технічний університет нафти і газу

ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ ТА ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ У ВИКЛАДАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТАМ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Сучасне інформаційне суспільство потребує оновлення підходів до викладання іноземних мов у закладах вищої освіти. Англійська мова вважається дедалі менше навчальною дисципліною, вона вважається важливим інструментом професійної та міжкультурної комунікації. Таким чином, виникла потреба в поєднанні традиційних методів навчання іноземної мови з інноваційними підходами, на які веде використання інтерактивних технологій та цифрових можливостей для удосконалення якості освітнього процесу

Метою дослідження є визначення та аналіз інноваційних методів навчання англійської мови студентів технічних спеціальностей, спрямованих на формування професійно орієнтованої комунікативної компетентності та підвищення мотивації до навчання. У роботі розглядаються такі підходи, як комунікативне навчання (Communicative Language Teaching, CLT), проєктна діяльність (Project-Based Learning, PBL), модель «перевернутого класу», гейміфікація, предметно-мовне інтегроване навчання (CLIL), а також використання цифрових технологій і штучного інтелекту.

Комунікативний підхід (CLT) орієнтований на формування здатності застосовувати мовні знання в реальних ситуаціях спілкування. За визначенням Миколюк О. І., комунікативне навчання передбачає засвоєння мовних правил і лексики не через ізольовані вправи, а в процесі комунікативної діяльності, де навчальний процес моделює реальне спілкування [5, с. 112-115]. У центрі уваги

перебуває мовленнєва діяльність, а граматичні структури опановуються в процесі практичного використання мови, що сприяє розвитку комунікативної компетентності та зменшенню мовного бар'єра.

Метод проєктів (PBL), описаний Diana L. Fried-Booth як форма навчання, що дозволяє використовувати мову в реальних життєвих ситуаціях та інтегрувати мовні навички [7, с.5], є ефективним у підготовці студентів технічних спеціальностей. Лащенко М. зазначає, що цей метод активізує відповідальність студентів і формує партнерські стосунки між викладачем і здобувачами освіти, оскільки проєкти реалізуються самостійно або в групах [4, с.119]. Наливайко О. підкреслює, що проєктна діяльність може здійснюватися індивідуально або в парах і передбачає виконання практичних завдань дослідницького характеру [6, с.46]. Такий підхід сприяє розвитку творчих здібностей і навичок самостійної дослідницької роботи.

Модель «перевернутого класу» передбачає перенесення вивчення теоретичного матеріалу в позааудиторний простір за допомогою відеоматеріалів, онлайн-презентацій і цифрових ресурсів, тоді як аудиторний час використовується для практичної діяльності. Це дозволяє студентам навчатися у власному темпі, а також підвищує ефективність взаємодії між викладачем і здобувачами освіти завдяки зосередженню на мовленнєвій практиці.

Гейміфікація є ще одним ефективним інноваційним методом у викладанні англійської мови професійного спрямування. За визначенням Альошиної О. М., гейміфікація – це використання ігрових елементів у неігрових процесах з метою підвищення мотивації та залученості студентів [1, с.150]. Застосування ігрових механік (бали, рівні, бонуси) сприяє позитивному емоційному сприйняттю навчального процесу, кращому засвоєнню матеріалу та моделюванню реальних професійних ситуацій, зокрема через рольові ігри, технічні обговорення й конференції.

Предметно-мовне інтегроване навчання (CLIL), за словами Захаревич М. [8, с.160], передбачає одночасне засвоєння фахового змісту та іноземної мови, де мова виступає засобом навчання. Такий підхід є особливо актуальним для

студентів технічних спеціальностей, оскільки значна частина професійної інформації подається англійською мовою.

Використання цифрових ресурсів і технологій штучного інтелекту забезпечує персоналізацію навчання та формування автономії студентів. Онлайн-платформи, мобільні застосунки, AI-інструменти та технології віртуальної реальності (VR) розширюють можливості для розвитку мовленнєвих навичок. Як зазначає Ігнатенко І. [3, с.8], VR сприяє подоланню мовних бар'єрів, моделюючи реальні ситуації спілкування та підвищуючи мотивацію здобувачів освіти. Волкова О. підкреслює, що застосування VR у навчанні англійської мови дозволяє студентам використовувати технічну лексику в контексті реалістичних сценаріїв та спільних проєктів у віртуальному середовищі [2, с.52].

Отже, використання комунікативного підходу, проєктної діяльності, моделі «перевернутого класу», гейміфікації, CLIL, а також цифрових технологій і штучного інтелекту позитивно впливає на мотивацію студентів і формування їхньої професійної іншомовної компетентності. Результати дослідження підтверджують доцільність упровадження інноваційних методів у процес викладання англійської мови в технічних ЗВО. Подальші наукові розвідки мають бути спрямовані на розвиток креативності студентів та вдосконалення результативності мовної підготовки відповідно до вимог сучасного науково-технічного розвитку.

Література

1. *Альошина О. М. Сучасні методи та технології викладання іноземних мов у ВНЗ // Педагогічні науки. 2012. № 30. С. 125–159.*
2. *Волкова О. А., Мойсеєнко С. М., Кондрашова А. В. Інноваційні технології в процесі навчання англійської мови професійного спрямування в технічних ЗВО // Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2024. Вип. 97. С. 49–55.*
3. *Ігнатенко І. П., Давидюк А. Р., Трубенко І. А. Інновації в методиках навчання іноземних мов: досвід України [Електронний ресурс]. 2024. DOI: 10.5281/zenodo.14138735 (дата звернення: 10.06.2024).*

4. *Лащенко М. А., Коваль О. Ю. Новітня методика викладання англійської мови студентам економічних спеціальностей // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2021. № 79, т. 1. С. 140–143.*
5. *Миколюк О. І. Комунікативний підхід у викладанні іноземної мови студентам // Освітній простір України. 2019. № 15. С. 112–116.*
6. *Наливайко О., Нуралієва Л., Сиволоцька Л. Вербальні та невербальні методи активізації пізнавальної діяльності здобувачів освіти в процесі вивчення іноземних мов // Наукові записки кафедри педагогіки. 2021. № 1 (48). С. 40–46. DOI: 10.26565/2074-8167-2021-48-05 (дата звернення: 10.06.2024).*
7. *Fried-Booth D. L. Project Work. Oxford : Oxford University Press, 2002. 96 p.*
8. *Zakharevych M. CLIL methodology in the context of an integrated approach to foreign language learning // Молодь і ринок. 2025. № 4 (236). С. 159–173. DOI: 10.24919/2308-4634.2025.324133.*

Л.М. Курилів, О.А. Коваленко

Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди

РОЗВИТОК ОСВІТНЬОЇ ТА КОГНІТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ЧЕРЕЗ ГРУПОВУ ПРОЄКТНУ РОБОТУ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У сучасній шкільній іншомовній освіті особливої актуальності набуває проблема розвитку освітньої та когнітивної компетенції учнів, що передбачає сформованість умінь самостійного здобуття знань, критичного мислення, аналізу інформації та застосування її в нових навчальних ситуаціях. Реалізація цих завдань потребує використання активних і студентоцентрованих методів навчання, зокрема групової проєктної роботи.

Групова проєктна діяльність на уроках англійської мови створює умови для активної пізнавальної взаємодії учнів, спільного планування, розподілу ролей та відповідальності за кінцевий результат. У процесі виконання проєктів учні залучаються до пошуку, відбору та узагальнення інформації з різних джерел, що сприяє розвитку когнітивних умінь, зокрема аналізу, синтезу та оцінювання навчального матеріалу [9, с. 115].

Особливу роль у формуванні освітньої компетенції відіграє комунікативний характер групових проєктів, який стимулює учнів до

обґрунтування власної позиції, аргументації думок та рефлексії результатів спільної діяльності. Саме навчальна співпраця в малих групах підвищує рівень навчальної мотивації та сприяє глибшому осмисленню іншомовного матеріалу [1, с. 45-62].

Організація групової проєктної роботи на уроках англійської мови передбачає поетапну діяльність, що включає підготовчий, основний та презентаційно-рефлексивний етапи. На підготовчому етапі вчитель визначає тему проєкту, формулює навчальні завдання та координує розподіл ролей у групі. Основний етап спрямований на самостійну пізнавальну діяльність учнів, опрацювання інформаційних джерел та мовленнєву взаємодію в групі. Презентаційний етап забезпечує розвиток умінь усного іншомовного висловлювання, самооцінювання та взаємооцінювання результатів проєктної діяльності. У цьому процесі вчитель виконує роль фасилітатора навчання, створюючи умови для розвитку освітньої та когнітивної компетенції учнів [5, с. 106].

Застосування групової проєктної роботи на уроках англійської мови дозволяє інтегрувати мовленнєві, пізнавальні та соціальні вміння, забезпечуючи цілісний розвиток особистості учня. Учні не лише вдосконалюють мовні навички, а й набувають досвіду самостійного навчання, планування діяльності та співпраці, що є важливими складниками освітньої та когнітивної компетенції

Отже, групова проєктна робота є ефективним засобом розвитку освітньої та когнітивної компетенції учнів на уроках англійської мови, оскільки сприяє активізації пізнавальної діяльності, формуванню навичок співпраці та підвищенню якості навчальних результатів.

Література

1. *Арванітопуло Е. Г. Проєктна методика навчання англійської мови на старшому ступені ліцею : дис. … канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2006. 215 с.*
2. *Боднар В. Метод проєктів як засіб формування комунікативної компетентності учнів на уроках англійської мови : метод. реком. Київ, 2020. 48 с.*
3. *Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.*

4. *Ніколаєва С. Ю., Бігич О. Б. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник. Київ : Ленвіт, 1999. 320 с.*
5. *Олійник О. Використання методу проєктів на уроках англійської мови як один із шляхів формування комунікативної компетентності учнів // Англійська мова та література. 2018. № 12. С. 9–13.*
6. *Полікарчик К. Р. Професійно-методичні завдання для формування методичної компетентності майбутніх учителів іноземних мов // Педагогічні науки. 2022. № 4. С. 87–93.*
7. *Хорушко Н. М. З досвіду використання проєктної методики у викладанні англійської мови // Іноземні мови. 2002. № 1. С. 23–27.*
8. *Щербина С. В. Застосування проєктного методу у викладанні іноземної мови. Кропивницький : КОД, 2012. 96 с.*
9. *Lazarenko L. Usage of the project method in the process of teaching English // Pedagogy of Creative Personality Formation. Zaporizhzhia, 2019. Vol. 64. P. 112–118.*
10. *Novosilets O. V., Krylova A. O. Innovative methods of teaching foreign language for professional purposes // ScienceRise: Pedagogical Education. 2016. № 12. DOI: 10.15587/2519-4984.2016.70212.*

В.Л. Лаврухіна

Національний юридичний університет імені Ярослава Мудрого

ЗАСОБИ ВИРАЖЕННЯ ІМПЛІЦИТНОЇ ОЦІНКИ В АНГЛОМОВНОМУ ЮРИДИЧНОМУ МЕДІАДИСКУРСІ

Імпліцитність є універсальною категорією мови й мовлення, що охоплює різні рівні мовної системи та виявляється у непрямому вираженні смислів, зокрема оцінних. Незважаючи на значну кількість наукових праць, присвячених цьому явищу, поняття імпліцитності й надалі перебуває у стадії теоретичного уточнення, що зумовлено різноманіттям підходів і методів її дослідження. Як зазначає Г. І. Приходько, відсутність єдиної концепції імпліцитності пояснюється неповнотою вивчення окремих її аспектів, а також різницею у вихідних методологічних позиціях дослідників. Водночас більшість науковців сходяться на тому, що імпліцитність пов’язана з непрямо вираженим ставленням

мовця до об’єкта висловлювання та формується у взаємодії експліцитного змісту з екстралінгвістичним фоном комунікації [2, с.154].

У сучасній лінгвістиці особлива увага приділяється аналізу імпліцитних смислів, які не мають прямого вербального вираження, проте відіграють визначальну роль у процесі інтерпретації повідомлення адресатом і впливають на формування його оцінної реакції. Саме імпліцитність слугує основою для реалізації оцінного потенціалу дискурсу, оскільки значна частина оцінних значень передається не прямо, а через контекст, комунікативну ситуацію та фонові знання учасників спілкування. Оцінка як когнітивна категорія є невід’ємною складовою людського мислення і відображає сприйняття дійсності крізь призму соціокультурних норм, цінностей і індивідуальних переконань. При цьому, як зауважує Н. О. Бігунова, процес оцінювання у свідомості людини відбувається постійно, тоді як її експліцитне мовне оформлення є ситуативно зумовленим і залежить від прагматичних чинників, що часто призводить до реалізації оцінки в імпліцитній формі [1].

У межах сучасних дискурсивних досліджень особливий інтерес становить аналіз імпліцитної оцінки в англомовному медіадискурсі, зокрема в його юридичному сегменті. Тексти медіадискурсу створюються з метою не лише інформування, а й формування певного бачення подій у свідомості аудиторії. Це простір актуалізації соціокультурних домінант, у якому оцінка реалізується через механізми фреймінгу, тематизації та селекції інформації. Унаслідок цього інформативна функція медіа поєднується з прихованим впливом на інтерпретацію подій, що зумовлює високий маніпулятивний потенціал медіатекстів. Англомовний юридичний медіадискурс посідає особливе місце в сучасному комунікативному просторі, оскільки поєднує інституційні ознаки правового дискурсу з прагматичними та ідеологічними характеристиками медіадискурсу. Юридичний дискурс у традиційному розумінні визначається як форма професійної мовленнєвої діяльності, що функціонує в межах правових інститутів і спрямована на регламентацію суспільних відносин, інтерпретацію норм права та легітимацію юридично значущих рішень. Йому притаманні

високий ступінь формалізованості, нормативність, термінологічна точність і орієнтація на однозначність тлумачення. Водночас у медійному середовищі юридичний дискурс зазнає трансформації, оскільки адресований не лише професійній юридичній спільноті, а й широкому колу реципієнтів, що зумовлює необхідність адаптації складних правових змістів до масової аудиторії.

Саме в цій гібридній площині особливої ваги набуває імпліцитна оцінка як засіб впливу на інтерпретацію правових подій, процесів і рішень. Імпліцитна оцінка розуміється як непряме, приховане вираження аксіологічного ставлення автора або інституції до зображуваного об'єкта, яке не маркується відкрито оцінною лексикою, проте відтворюється через вибір мовних, дискурсивних і прагматичних засобів. У юридичному медіадискурсі така оцінка відіграє ключову роль у формуванні інтерпретаційних моделей реципієнтів, оскільки саме вона спрямовує процес осмислення правової інформації, визначає рамки допустимого тлумачення та задає вектор суспільного ставлення до правових інституцій і учасників юридичних процесів.

Одним із провідних механізмів імпліцитної оцінки в англомовному юридичному медіадискурсі є лексико-семантичний вибір, що ґрунтується на використанні юридично релевантної лексики з прихованим оцінним потенціалом. Зокрема, застосування прикметників і дієприкметників типу *alleged, disputed, controversial, unprecedented* формально відповідає стандартам юридичної нейтральності, однак водночас імпліцитно сигналізує сумнівність, проблематичність або винятковість описуваної правової ситуації. Аналогічну функцію виконують дієслова мовленнєвої діяльності та правової взаємодії, такі як *claim, deny, insist, admit, challenge*, які в англомовній традиції мають різний ступінь епістемічної надійності та здатні формувати приховану ієрархію достовірності між позиціями учасників правового конфлікту.

Особливу роль у формуванні імпліцитної оцінки відіграє використання евфемістичних номінацій, що дозволяють пом'якшити негативне сприйняття дій правових інституцій або окремих посадових осіб. У медіатекстах юридичної тематики порушення норм права нерідко репрезентуються як *procedural issues,*

irregularities або *compliance concerns*, що знижує рівень аксіологічної напруженості та сприяє збереженню інституційної легітимності. Водночас у матеріалах, спрямованих на критичне осмислення правових рішень, можуть застосовуватися лексеми з негативно конотованим потенціалом, які формально залишаються в межах юридичного словника, але імпліцитно маркують оцінне ставлення.

На граматико-синтаксичному рівні імпліцитна оцінка реалізується через характерні для англомовного юридичного дискурсу структури, що забезпечують деперсоналізацію та дистанціювання автора від оцінюваних подій. Пасивні конструкції на кшталт *the law was breached, errors were identified* або *charges were brought* дозволяють зосередити увагу на самій дії чи її результаті, мінімізуючи фокус на відповідальному учаснику правової ситуації. Такий синтаксичний вибір часто використовується в медіа для зниження рівня прямої критики або, навпаки, для створення ефекту об'єктивності й неупередженості.

Важливим засобом імпліцитної оцінки є номіналізація, що перетворює динамічні процеси на абстрактні поняття, наприклад *the adoption of controversial legislation* або *the enforcement of restrictive measures*. У такому випадку юридичні дії постають як об'єктивовані явища, позбавлені чіткої суб'єктності, що сприяє формуванню у реципієнта уявлення про їх неминучість або інституційну зумовленість. Модальні дієслова та модальні конструкції виконують функцію епістемічного маркування, дозволяючи автору висловлювати оцінні припущення без прямої відповідальності за категоричність суджень.

На прагматичному рівні імпліцитна оцінка в англомовному юридичному медіадискурсі формується через пресупозиції, які подають певні правові інтерпретації як уже відомі або загальноприйняті. Таким чином, оцінка не артикулюється безпосередньо, а закладається у фонові знання, які активізуються під час сприйняття тексту.

Імплікатури також є важливим механізмом прихованого оцінювання, оскільки дозволяють автору натякати на юридичну або етичну сумнівність певних дій без прямого формулювання звинувачень. Риторичні запитання,

умовні конструкції та зіставлення альтернативних правових позицій сприяють активізації інтерпретаційної діяльності реципієнта, який самостійно доходить оцінних висновків. У цьому контексті імпліцитна оцінка є особливо ефективною, оскільки створює ілюзію автономності суджень адресата.

Структурно-дискурсивний рівень також відіграє суттєву роль у реалізації імпліцитної оцінки. У медіатекстах юридичної тематики значне навантаження несе порядок розташування інформації в тексті, зокрема у вступному абзаці, де формулюється основна інтерпретаційна рамка повідомлення. Відбір фактів, акцентування окремих аспектів справи та апеляція до експертних джерел і авторитетних правових позицій сприяють формуванню певного оцінного фону, який супроводжує сприйняття всього матеріалу.

Англомовний юридичний медіадискурс представлений широким спектром жанрів, серед яких провідне місце посідають новинні повідомлення про судові процеси, аналітичні огляди судових рішень, коментарі правників, редакційні статті, присвячені законодавчим ініціативам, а також матеріали про міжнародні правові спори, санкційні режими та діяльність наднаціональних судових інституцій. У кожному з цих жанрів імпліцитна оцінка реалізується по-різному, проте завжди спрямована на формування у реципієнта певного уявлення про правову реальність, легітимність інституцій і справедливість рішень.

Таким чином, засоби вираження імпліцитної оцінки в англомовному юридичному медіадискурсі утворюють багаторівневу систему, що охоплює лексико-семантичні, граматико-синтаксичні, прагматичні та дискурсивні механізми. Їх комплексне використання забезпечує тонкий і водночас ефективний вплив на інтерпретаційні моделі реципієнтів, дозволяючи медіа формувати оцінні рамки правових подій без прямої аксіологічної експлікації. Це зумовлює необхідність подальшого дослідження імпліцитної оцінки як важливого чинника взаємодії права, мови та масової комунікації в сучасному глобалізованому суспільстві.

Література

1. *Бігунова Н.О. Позитивна оцінка: від когнітивного судження до комунікативного висловлювання : монографія. Одеса: КП ОМД, 2017. 580 с.*
2. *Приходько Г. І. Способи вираження оцінки в сучасній англійській мові : монографія. Запоріжжя: ЗДУ, 2001. 362 с.*

T. Lazarenko

Simon Kuznets Kharkiv National University of Economics

DEVELOPMENT OF UNIVERSITY STUDENTS' COMMUNICATIVE COMPETENCIES IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES

In today's world, characterized by the rapid development of international relations and the expansion of intercultural contacts, proficiency in a foreign language is no longer merely a competitive advantage but a necessity. Of particular importance are communicative competencies, which determine an individual's ability to interact effectively in professional and social environments.

A relevant task of modern education is the implementation of methods that ensure active speaking practice, the development of critical thinking, intercultural competence, and adaptability to various communicative situations.

The issue of developing communicative competence among university students is the subject of active scholarly research. Researchers examine the mechanisms of communicative competence formation, communication barriers, and ways to overcome them; they analyze the role of linguistic competence, stylistic features, and intercultural communication in professional contexts. Scholars and educators focus on teaching methods and technologies that promote the development of communicative skills and competencies. However, despite numerous studies on this issue, many aspects still require further investigation. Insufficient student preparation in the field of communication leads to a number of serious problems that affect both their educational process and their future professional activity

Communicative competence in the process of learning a foreign language does not arise suddenly at a particular stage; rather, it develops continuously and progressively – from the first lessons at school to studies at university. At the same

time, at each educational level it has a different depth, content, pedagogical purpose, and methods of formation.

In primary school, an elementary ability to communicate in a foreign language in typical everyday situations is formed: basic language skills (vocabulary, grammar, pronunciation), listening comprehension, and an understanding of simple social norms of communication. This is achieved through model dialogues, simple role plays and exercises, rhymes and songs, and visual support (flashcards, pictures, gestures).

In secondary school, students learn to use the language to express their own ideas and participate in discussions. At this stage, the ability to maintain a conversation is developed, vocabulary is expanded, skills of description and argumentation are acquired, and an initial understanding of the cultural characteristics of native speakers is formed. This is facilitated through discussions and topic-based debates, project work, work with authentic texts and videos, and situational problem-based tasks. Communication thus shifts from imitation to conscious speech.

University education enables students to develop the ability to use a foreign language effectively in academic, professional, and intercultural contexts. Here, academic and professional speech is formed, critical thinking in the process of communication is developed, and students acquire the ability to participate in discussions, debates, and presentations, as well as intercultural communicative competence and the ability to adapt speech to the context and interlocutor. This is achieved through problem-based and project-based tasks, case studies, debates, presentations, simulation of professional situations, and work with authentic professionally oriented materials (ESP). Communication becomes professionally oriented, autonomous, and intercultural.

Thus, the development of communicative competence is a spiral process. Each subsequent stage does not begin from scratch but deepens, expands, and complicates previously acquired abilities, moving them from situational speech through conscious communication to professional and intercultural interaction.

Communicative competencies include knowledge of the characteristics of communication processes, the ability to work with information, cultural differences,

and emotions, as well as the capacity to interact effectively in various professional and social situations. This means that a higher education student, in addition to basic skills, must learn to approach communication strategically, taking into account all aspects of interaction. Therefore, the development of communicative competencies becomes an essential component of professional training, as they ensure success in the complex and dynamic conditions of real life.

The components of communicative competence include: linguistic competence – mastery of language rules (grammar, vocabulary, phonetics); sociolinguistic competence – the ability to consider cultural, social, and contextual features of communication; discourse competence – the ability to construct speech logically and coherently; strategic competence – the ability to compensate for insufficient knowledge or language skills (e.g., using gestures or paraphrasing); social competence – the ability to adapt to the norms and rules of communication within a particular community.

The concept of communicative competence encompasses not only practical skills but also knowledge of context, norms, and communication strategies, and it is formed through experience, learning, and interaction in real communicative situations.

Communicative competence in a foreign language is the ability to use the language not only grammatically correctly but also appropriately in various situations, taking into account cultural and social aspects of communication. It is a more complex and multifaceted ability that goes beyond basic skills.

The components of communicative competence in a foreign language include: linguistic competence (knowledge of grammatical rules, vocabulary, phonetics, and orthography); sociolinguistic competence (the ability to use language with regard to cultural and social norms); discourse competence (the ability to construct speech logically and coherently depending on the situation); strategic competence (the ability to overcome language difficulties, e.g., by paraphrasing, using gestures, or avoiding unknown words); and pragmatic competence (understanding how to use language to achieve specific goals, e.g., to persuade, request, or refuse).

Communicative competence in a foreign language encompasses all aspects of language use, including context and social expectations. It is developed through

immersion in the language environment, communication practice with native speakers, and the study of cultural features, enabling learners to interact freely and naturally in real situations rather than merely complete language tasks.

The development of communicative competence is a key aspect of modern education, especially in foreign language teaching. Among the main approaches that contribute to the formation of this competence are the communicative, interactive, and competency-based approaches.

The communicative approach is based on the idea that the primary goal of language learning is the development of the ability to communicate effectively in real-life situations. The main methods and techniques of the communicative approach to developing communicative competence include the use of authentic materials; focusing on the meaning of utterances rather than solely on the correctness of language structures; active use of language skills in various communicative contexts; and the use of role plays, discussions, and debates to simulate real communicative situations.

The primary goal of the interactive approach is to engage students in active interaction with one another and with the teacher. It contributes to increased motivation and the development of teamwork skills. The main methods and techniques of the interactive approach include the use of cooperative learning technologies; work in small groups; project-based activities (creating presentations and videos); organizing discussions, debates, and role plays; fostering creative and critical reflection through interactive exercises (case discussions and situational analysis); and the use of digital technologies for collaboration and communication (forums, interactive boards, online games).

The competency-based approach focuses on developing not only language skills but also a broader range of competencies necessary for effective communication. It involves the formation of linguistic, sociocultural, strategic, and discourse competencies; completing tasks close to professional activities (writing analytical reports, conducting negotiations, giving presentations, handling formal correspondence); developing intercultural communication skills through the analysis of texts and videos; the use of problem-based learning; particular attention to

independent information search and reflection; and assessment not only of knowledge but also of the ability to apply it in various situations.

Each of these approaches plays an important role in the development of communicative competence. The communicative approach provides the foundation for effective verbal interaction, the interactive approach increases student engagement in the learning process, and the competency-based approach helps apply acquired skills in real-life contexts. The integrated use of these approaches makes language learning effective, practice-oriented, and engaging for students, creating an effective learning environment where students not only acquire language material but also develop real communication skills, critical thinking, and collaboration.

Therefore, the effective development of communicative competence requires a combination of traditional and modern teaching methods, including interactive technologies, situational tasks, and intercultural communication.

References

1. *Гладких Г.В., Шаров С.В. Напрями формування комунікативної компетентності студентів. Інноваційна педагогіка. 2019. Вип. 11. Т. 1. С. 70-74.*
2. *Данилевич, Ю. О. Комунікативні навички та комунікативна компетентність, їх роль у здобутті освіти і формування комунікативних навичок упродовж професійної діяльності. Медсестринство, № 2 2023 с. 56–65. Режим доступу: https://doi.org/10.11603/2411-1597.2023.2.14330*
3. *Карасьова О. В. Засоби формування іншомовної комунікативної компетентності студентів немовних спеціальностей. Наукові записки кафедри педагогіки. 2023. № 52. С. 71-80. Режим доступу: https://doi.org/10.26565/2074-8167-2023-52-08*
4. *Логутіна Н. В. Формування готовності до професійного іншомовного спілкування у майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 /Вінницький державний педагогічний ун-т ім. Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2006. 20 с.*
5. *Мамчур Л.І. Перспективність і наступність у формуванні комунікативної компетентності учнів основної школи: автореф. дис…. д. пед .наук: спец. 13.00.02. «Теорія та методика навчання (українська мова)». Херсон, 2012. 44 с.*
6. *Савченко О. В. Компетентнісний підхід у навчанні іноземної мови і склад професійно-комунікативної компетенції. Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Філологія.*

Соціальні комунікації. Том 31 (70), № 2 Ч. 2, 2020. Режим доступу: https://doi.org/10.32838/2663-6069/2020.2-2/38

O. Lysytska

Yaroslav Mudryi National Law University

SELF-ASSESSMENT IN THE DIGITAL ERA OF FOREIGN LANGUAGE LEARNING

Over the past decade, digital technologies have significantly transformed not only the format of foreign language learning but also the very logic of assessing learning outcomes. Online courses, learning management systems, mobile applications, and artificial intelligence tools create conditions in which students have constant access to feedback on their own performance.

In such an environment, self-assessment ceases to be a supplementary or purely formal procedure. It becomes a daily learning practice that helps students become aware of their progress, adjust learning strategies, and gradually develop learner autonomy. This is particularly relevant in foreign language learning, where the development of communicative skills requires regular reflection and repeated self-monitoring.

This article aims to analyze the role of self-assessment in the digital era of foreign language learning, to outline contemporary scholarly approaches to this phenomenon, and to demonstrate the possibilities for the practical implementation of self-assessment through the example of preparing student presentations.

Research on self-assessment in language education over the past decade has demonstrated a gradual shift from traditional assessment models toward more reflective, autonomous, and digitally supported approaches. In the classical context of foreign language learning, self-assessment has been viewed as an essential component of learner autonomy, enabling students to independently track their progress and regulate their learning activities. However, recent scholarly work has expanded these views by integrating digital tools and online assessment practices [1; 7].

Within language education, self-assessment is regarded as part of a complex pedagogical and psychological-methodological process in which reflection and self-evaluation function as key mechanisms for the development of students' communicative competence in higher education. This process is often implemented through the use of language portfolios and checklists, which facilitate students' awareness of the strengths and weaknesses of their own language practice [8].

In the context of online and distance education, researchers conceptualize self-assessment as an integral element of formative assessment, effectively used to enhance student engagement and responsibility for learning outcomes. For example, the use of self-assessment strategies in online learning environments has demonstrated a positive effect on identifying individual strengths and weaknesses in learning English as a foreign language [1; 2].

The communicative and motivational dimensions of self-assessment are further confirmed by large-scale international studies examining the impact of self-assessment on self-efficacy, resilience, and demotivation among EFL (English as a Foreign Language) students in online assessment contexts. The findings indicate that self-assessment is closely associated with motivational and psychological factors of learning, which are particularly important in digital educational environments [7].

Contemporary studies also emphasize the transformation of self-assessment under conditions of educational digitalization [9]. Self-assessment is conceptualized as a component of the cycle of "planning – monitoring – reflection." Scholars further highlight the growing role of artificial intelligence in self-assessment, particularly through the use of speech recognition systems, automated analysis of written texts, and learning analytics [5; 6]. In this context, researchers introduce the concept of Digital Agency, which refers to students' ability to critically interpret data generated by algorithms and use it to manage their own educational trajectories. At the same time, the literature points to risks such as the illusion of competence and cognitive "offloading" of responsibility onto digital tools, which necessitates targeted pedagogical support.

Overall, recent publications confirm that self-assessment in foreign language learning contributes to the development of learner autonomy and responsibility, serves as a foundation for formative assessment in digital and distance learning environments, and requires careful consideration of psychological and motivational aspects, including self-efficacy and reflection [8].

The digital learning environment provides students with a wide range of tools for regular and conscious self-assessment. Unlike traditional forms of control, these tools offer rapid feedback and encourage continuous reflection.

Within learning management systems (Moodle, Canvas, Google Classroom), self-assessment is implemented through self-check quizzes, task-based checklists, electronic rubrics, and learning journals. Such tools help students monitor their progress over time and align their results with clearly defined criteria.

Specialized digital applications also play an important role. For instance, Grammarly and LanguageTool enable students to analyze written texts in terms of grammar, vocabulary, and style, drawing attention to recurring errors. With appropriate pedagogical guidance, these tools can support the development of language awareness rather than merely providing automatic correction.

To support the development of speaking skills, tools incorporating elements of speech recognition are widely used. They provide data on speech rate, pronunciation clarity, and intonation, thereby forming a basis for more objective self-analysis.

Electronic portfolios, in turn, allow students to accumulate written assignments, recordings of oral performances, and presentations, integrating self-assessment with long-term tracking of learning achievements.

Self-Assessment in the Preparation of Student Presentations in a Foreign Language

The preparation of student presentations represents an effective context for implementing self-assessment in a digital environment, as it combines the development of language skills, academic communication, and self-reflection abilities.

At the planning stage, students may use checklists and descriptors (including those based on the CEFR) to self-assess their command of topic-specific vocabulary,

the logical structure of the presentation, and compliance with academic style conventions.

During the development of content and visual support (slides), digital tools enable self-assessment according to criteria such as clarity of message, accuracy of language use, and balance between textual and visual elements. The use of electronic portfolios in the form of notes, outlines, and supporting phrases allows students to document intermediate versions of presentations and track their progress.

At the formative (rehearsal) stage, video and audio recordings play a crucial role, enabling students to independently evaluate pronunciation, speech rate, intonation, and non-verbal communication. Automated speech analysis tools and self-assessment rubrics further enhance the objectivity of this process.

After delivering the presentation, self-assessment is implemented through online questionnaires in which students analyze their achievements, difficulties, and areas for further improvement. In this way, self-assessment of presentation activities encompasses all stages of the learning cycle and has a clearly formative character.

Digital self-assessment promotes the development of learner autonomy and responsibility for learning outcomes. It enhances motivation through interactivity and visualization of progress, while also fostering skills of critical self-analysis.

Moreover, self-assessment constitutes an important component of continuous formative assessment, enabling the timely identification of learning gaps and the adjustment of educational trajectories.

Despite the significant pedagogical potential of digital self-assessment, research identifies a number of associated risks. One key issue is the illusion of language competence, where successful completion of automated or gamified tasks does not necessarily correlate with actual communicative ability.

Particular attention is drawn to the phenomenon whereby students delegate functions of error analysis and correction to artificial intelligence tools (such as automated correctors or generative models) without deeply reflecting on the nature of their mistakes. This may slow the development of language intuition and metacognitive skills.

In digital learning environments, the teacher assumes the role of a facilitator of the self-assessment process. This role includes developing clear assessment criteria, teaching students reflective techniques, combining self-assessment with peer and expert assessment, and correcting students' perceptions of their own achievements.

Self-assessment in the digital era thus becomes an integral component of effective foreign language learning. Through digital tools, students gain opportunities to regularly analyze their achievements, recognize strengths and weaknesses, and responsibly manage their educational trajectories.

The example of preparing student presentations demonstrates that self-assessment can be organically integrated into all stages of learning activity—from planning to final reflection. At the same time, digital technologies do not automatically guarantee the development of autonomy; their effectiveness depends on students' ability to critically interpret feedback and on the teacher's role as a facilitator of reflective learning.

References

1. *Albakri R. H. Using self-assessment tools to enhance English language skills in an online learning environment // Arab World English Journal. — 2024. — Vol. 15, No. 2. — P. 40–51. — DOI: 10.24093/awej/vol15no2.3.*
2. *Andrade H. L. A critical review of research on student self-assessment // Frontiers in Education. — 2019. — Vol. 4. — Art. 87. — DOI: 10.3389/feduc.2019.00087.*
3. *Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume. — Strasbourg : Council of Europe Publishing, 2020. — 235 p.*
4. *Mayer R. E. Multimedia learning. — 3rd ed. — Cambridge : Cambridge University Press, 2020. — 456 p. — DOI: 10.1017/9781316941355.*
5. *Tseng W., Warschauer M. AI-writing tools in education: If you can't beat them, join them // Journal of China Computer-Assisted Language Learning. — 2023. — Vol. 3. — P. 1–17. — DOI: 10.1515/jccall-2023-0008.*
6. *Warschauer M., Xu Y. Generative AI for language learning: Entering a new era // Language Learning & Technology. — 2024. — Vol. 28, No. 2. — P. 1–4. — DOI: 10.64152/10125/73569.*
7. *Wicaksono B. H., Ismail S. M., Sultanova S. A. et al. I like language assessment: EFL learners' voices about self-assessment, self-efficacy, grit tendencies, academic resilience and academic*

demotivation in online instruction // Language Testing in Asia. — 2023. — Vol. 13, Article 37. https://doi.org/10.1186/s40468-023-00252-2

8. *Zadorozhna I. Refleksia у навчанні іноземних мов студентів вищих закладів освіти // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені В. Гнатюка. Серія: педагогіка. — 2023. — № 17 (4). https://doi.org/10.25128/2415-3605.17.4.1*
9. *Zimmerman B. J. Attaining self-regulation: A social cognitive perspective // Handbook of self-regulation / ed. by M. Boekaerts, P. R. Pintrich, M. Zeidner. — San Diego : Academic Press, 2000. — P. 13–39. — DOI: 10.1016/B978-012109890-2/50031-7*

О.Б. Лисиченко

Київський національний лінгвістичний університет

ФУНКЦІОНАЛЬНА ЕКВІВАЛЕНТНІСТЬ В АНГЛО-УКРАЇНСЬКОМУ ПЕРЕКЛАДІ ІТ-ТЕРМІНОЛОГІЇ

Функціональна еквівалентність у межах теорії перекладу традиційно трактується як збереження в перекладі тих самих функціонально-комунікативних характеристик, які притаманні вихідному тексту. Переклад вважається функціонально еквівалентним за умови, що цільовий текст спричиняє в адресата співмірну рецептивну реакцію та реалізує аналогічні комунікативні завдання, що й оригінал. Це передбачає не лише відтворення фактуального змісту повідомлення, а й збереження авторської інтенції, прагматичної настанови та загальної комунікативної цінності тексту. У класифікації запропонованій Ю. А. Найдою динамічна еквівалентність відповідає принципу «думка-в-думку» чи «функція-в-функцію», що і стало основою концепції функціональної еквівалентності [1]. Головне завдання перекладача полягає не стільки в буквальному відтворенні форми, скільки у збереженні смислової та функціональної повноти тексту. Функціонально еквівалентний переклад прагне зберегти ті ж атрибути ідентичності тексту-оригіналу в мові перекладу, забезпечуючи рівнозначну сприйнятливість і вплив на цільову аудиторію.

У контексті інформаційних технологій проблема еквівалентності набуває особливої ваги. Як зазначає А.Б. Сарієва, багатьом англомовним ІТ-термінам

властива безеквівалентність та вони не мають усталених аналогів в українській мові [4]. Однак це не свідчить про принципову неперекладність таких одиниць: у міру розвитку галузі нові терміни поступово інтегруються в українську термінологічну систему та набувають нормативного статусу. Зокрема, процес перекладу комп'ютерної термінології ускладнюється її варіативністю та семантичною неоднозначністю, однак із часом навіть лексеми, що спочатку не мають прямих відповідників, отримують адаптовані, націоналізовані форми в українській мові [2, с. 234]. За А.Б. Сарієвою, багато термінів, що на початку вважалися невідтворюваними, «безеквівалентною лексикою», згодом «набирають перекладацьку відповідність, і цей процес потребує вивчення» [4]. Отже, адаптація ІТ-термінології перебуває у безпосередньому зв'язку з динамікою розвитку галузі та процесом розбудови української фахової лексики, що зумовлює потребу в системному аналізі терміноодиниць і регулярному оновленні термінологічного корпусу відповідно до актуальних науково-технічних змін.

У перекладацькій практиці виокремлюють кілька базових стратегій досягнення функціональної еквівалентності ІТ-термінології. Зокрема, А.Б. Сарієва пропонує класифікацію, що охоплює чотири способи відтворення комп'ютерних термінів: транскрипцію (транскодування), неперекладне запозичення, добір семантичного еквівалента або функціонального аналога (включно з приблизними відповідниками), а також калькування [4]. Серед зазначених стратегій найпродуктивнішою є використання семантичного еквівалента, за умови, що в українській мові вже функціонує усталений термін із тотожним значенням. Так, прикладами повної еквівалентності вважаються відповідники *file* – «файл», *install* – «встановити», *password* – «пароль» [5].

Водночас сучасний перекладач ІТ-текстів перебуває перед необхідністю вибору між прямим запозиченням англомовної одиниці, що забезпечує міжнародну уніфікацію термінології, та творенням локального відповідника або кальки, які потенційно підвищують зрозумілість для ширшої аудиторії. Пряме запозичення (форенізація) сприяє збереженню термінологічної єдності, однак

може ускладнювати сприйняття тексту нефаховим реципієнтом. Натомість калькування або створення неологізму полегшують інтерпретацію змісту, проте можуть виявитися менш прийнятними за умов уже усталеного вжитку англомовного терміна.

Лексико-семантичний аспект перекладу ІТ-термінів полягає у збереженні денотативного значення поняття. Перекладач має передати той самий денотат (предметно-логічне значення) в цільовій мові, що й оригінальний термін [4]. Наприклад, термін «cloud» у контексті комп'ютерних мереж передається як «хмара», що зберігає образність і семантичну близькість. При цьому важливо також враховувати внутрішньо лінгвістичне значення, що зв'язує слово з іншими термінами системи. Нерідко носії англійської ІТ-лексики утворюють багатокомпонентні сполуки, наприклад, file system, user interface, які перекладаються через структурування на рівні словосполучення – так «file system» передається як «файлова система», зберігаючи ієрархічні семантичні зв'язки. Успішне відтворення ІТ-терміна в перекладі ґрунтується на інтеграції лексико-семантичного та прагматичного підходів. Так, англійська одиниця *mouse* у межах професійного дискурсу корелює з українським родовим найменуванням «маніпулятор», тоді як у ширшому комунікативному контексті перевага надається конкретизованому відповіднику «миша», що забезпечує точність номінації та водночас зберігає звичність для адресата. Подібна варіативність зумовлена необхідністю врахування як термінологічної ієрархії понять, так і очікуваного рівня фахової підготовки реципієнта [3].

Прагматичний аспект зумовлює вибір терміна з урахуванням цільової аудиторії та конвенцій користувацьких інтерфейсів. Точний еквівалент допомагає зберегти «баланс між автентичністю мови» та зрозумілістю. Наприклад, хоча формально термін controller міг би бути перекладений як «контролер», поширеніший варіант «інтерфейс пристрою» залежно від контексту може бути влучнішим. Також враховують усталеність певних запозичень: програмні продукти («Adobe Photoshop», «Windows») часто залишаються без перекладу, що не знижує функціональності тексту, але зберігає

термінологічну стабільність. Вибір між калькуванням і адаптацією залежить від того, наскільки термін відомий цільовому читачеві та наскільки треба підкреслити національну унікальність мови [5].

Контекстуальний аспект полягає в інтерпретації термінів залежно від специфіки текстового оточення. Перекладач тексту аналізує, що саме означає слово в конкретній ситуації; наприклад, слово *shell* може вимагати перекладу як «оболонка», у випадку операційної системи, а port – як «порт» або «роз'єм», залежно від контексту. У контексті функціональної еквівалентності важливо обрати відповідник, який адекватно відображатиме роль терміна в даному тексті. При цьому прагматична цінність, зрозумілість для цільового читача, стилістична доречність також впливає на вибір. З огляду на це, успішний переклад поєднує лексико-семантичну точність з врахуванням авторського стилю і комунікативної мети.

Доцільно розглянути приклади як адекватних, так і проблемних перекладацьких рішень. До вдалих відповідників, що забезпечують збереження денотативного значення та комунікативної функції терміна, належать усталені одиниці «файл» (file), «хмара» (cloud), «пароль» (password). Натомість прикладом дискусійного перекладу можна вважати рекомендації окремих лексикографічних джерел передавати *pointer* як «курсор» замість точнішого «покажчик», або *slider* як «повзун» замість «регулятор» [4]. Подібні варіанти зазнають критики з огляду на те, що вони модифікують спеціальне значення терміна та порушують функціональну еквівалентність щодо оригіналу.

Водночас переклади «клавіатура» (keyboard), «екран» (screen) і «мережа» (network) загалом адекватно відтворюють функціональне навантаження відповідних англомовних одиниць у тексті. Отже, досягнення функціональної еквівалентності англомовних ІТ-термінів в українському перекладі зумовлюється комплексною взаємодією лексико-семантичної відповідності, прагматичної адекватності (зокрема стилістичної доречності) та контекстуальної сумісності.

У підсумку доцільно підкреслити, що функціональна еквівалентність у перекладі ІТ-термінології передусім передбачає відтворення ключового змістового навантаження терміна, його денотативного значення та комунікативно-прагматичної функції у вихідному тексті. Дотримання формальної відповідності не є обов'язковою умовою за умови збереження функціональних характеристик оригіналу. Інакше кажучи, переклад може вважатися функціонально еквівалентним навіть за певних відхилень у структурно-граматичному чи семантичному оформленні, якщо при цьому забезпечено передачу комунікативної цінності та цільового призначення тексту.

У сфері ІТ-перекладу це означає, що добір відповідників здійснюється з урахуванням пріоритетності відтворення спеціалізованого змісту та прикладної значущості термінів над їх формальною тотожністю. Отже, досягнення функціональної еквівалентності постає як результат оптимального балансу між максимально повним збереженням змісту й прагматичного потенціалу оригіналу та забезпеченням зрозумілості, нормативності й природності українського фахового тексту.

Література

1. *Зацаринний М. В. Інноваційні технології в перекладі художніх англомовних текстів // Актуальні проблеми філології та перекладознавства. 2024.*
2. *Коптілов В. В. Теорія і практика перекладу. – К. : Юніверс, 2003. – 280 с.*
3. *Кучман І.М. Переклад англійських термінів у галузі комп'ютерних технологій. – Хмельницький: ХНУ, 2005 (частина «Еквівалентний переклад»)*
4. *Сарієва А.Б. Особливості перекладу комп'ютерних термінів. Наук. записки Одеського нац. ун-ту. – Одеса, 2012. – Вип. 25. – С. 23–3*
5. *Ходарєва І.М., Ляшенко А. Особливості перекладу термінів сфери інформаційних технологій. – Матеріали міжнародної науково-практичної конференції «Сучасна лінгвістика і освіта» (Київ, 2020). – С. 133–142*

O. Lytvynenko

National University of Civil Protection of Ukraine

TEACHING CIVIL PROTECTION TERMINOLOGY TO CADETS: APPROACHES AND STRATEGIES

Under the contemporary conditions of transformation in the system of higher education, Ukraine's integration into the European educational area, and the increasing role of interdisciplinary communication, the issue of teaching professionally oriented language disciplines has acquired particular relevance. This concerns not only the formation of students' general linguistic competence, but, above all, the development of their ability to effectively employ specialized terminology in their professional activities. This issue is of particular importance for the training of future specialists in the field of civil protection.

The present study has been carried out within the framework of the research project of the Department of Language Training at the National University of Civil Protection of Ukraine, entitled *"Scientific and Informational Support of the Terminological Framework in the Field of Civil Protection in the Context of Integration Processes"* (state registration number: 0126U000404).

The teaching of Ukrainian and English for specific professional purposes in higher education institutions should be implemented on the basis of competence-based, communicative, and interdisciplinary approaches. Such an integrative model is particularly relevant for higher education institutions with specific learning conditions, where the educational process is oriented toward preparing specialists for professional activity under conditions of heightened responsibility, risk, and the need for rapid response.

Within the system of training future civil protection specialists, language education performs not only a general cultural function but also a professionally formative one, as it ensures the development of professional communicative competence as an integral component of their vocational training. This presupposes the systematic acquisition of sector-specific civil protection terminology, the formation of skills for accurate and contextually appropriate use of specialized vocabulary in both oral and written communication [5, p. 188], as well as the development of the ability

to work with regulatory and legal acts, technical and service documentation, international standards, response protocols, and instructional materials.

Thus, mastering the professional terminological system contributes not only to effective professional communication but also to the development of professional thinking, the ability to analytically process information, and the capacity to make well-founded decisions in emergency situations.

A distinctive feature of civil protection terminology is its systematic organization, standardization, and interdisciplinary character [2, p. 93]. It encompasses both sector-specific and highly specialized terms related to fire safety, technological and natural hazard safety, disaster medicine, risk management, and related fields. In the educational process, it is essential to develop cadets' and students' ability to interpret terms accurately, differentiate between closely related concepts, and apply them appropriately in professional communication in both Ukrainian and English.

A pressing issue remains the harmonization of Ukrainian and English-language civil protection terminology. In view of Ukraine's active participation in international cooperation programs in the areas of security, humanitarian response, and emergency management, the need for adequate translation and terminological unification is steadily increasing [4, p. 7]. This necessitates systematic work with bilingual glossaries, international standards (particularly terminology used in documents of the UN, NATO, and the EU), as well as the development of professionally oriented translation skills.

Effective acquisition of civil protection terminology is ensured through the application of interactive teaching methods, including the analysis of professional texts, the modeling of professional situations, case-based tasks, the compilation of terminological dictionaries [4, p. 124], and the preparation of presentations and reports in English. The introduction of elements of Content and Language Integrated Learning (Content and Language Integrated Learning) is also advisable, as it facilitates the integrated acquisition of both linguistic and professional components [1, p. 125].

Thus, it can be concluded that the teaching of Ukrainian and English for specific professional purposes in the field of civil protection should be primarily aimed at

developing a comprehensive professional-communicative competence in future specialists. Particular attention must be given to the systematic acquisition and practical application of sector-specific terminology, which serves as the foundation for successful professional activity, efficient interdisciplinary interaction, and active participation in international cooperation. Moreover, the ability to accurately and contextually use professional terms not only enhances communicative effectiveness within the national context but also ensures that cadets are prepared to engage confidently with global standards, protocols, and collaborative initiatives in the civil protection sphere. This integrated approach fosters both linguistic proficiency and professional expertise, equipping future specialists with the skills necessary to make informed decisions and respond effectively in complex, high-stakes situations.

References

1. *Гайдай І. О., Кошелєва Л. В., Суворова Л. К., Паньковик Н. М. Інтегрований підхід у вивченні іноземної мови та методика CLIL: відкриття нових горизонтів навчанні студентів мовних спеціальностей. Інноваційна педагогіка. В. 63. Т. 1. 2023. 121–126.*
2. *Кучеренко О. Розбудова сучасної національної термінології цивільного захисту / Олена Кучеренко // Вісник Нац. ун-ту «Львівська політехніка». Серія «Проблеми української термінології» 2009. № 648. С. 92–94.*
3. *Стацюк Р. В. Основні труднощі дефініції спеціальної та професійної лексики, термінології. Актуальні проблеми філології та перекладознавства. 2023. Т. 28. С. 5–10. DOI: https://doi.org/10.31891/2415-7929-2023-28-1*
4. *Черниш О. А., Білошицька З. А., Вергун Т.М., Комісарук Л. І. Характерні ознаки сучасних термінологічних словників. Закарпатські філологічні студії. 2023. С. 123–126. DOI: https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2023.32.2.21*
5. *Яковенко Н. Специфіка формування іншомовної професійної компетентності курсантів ВВНЗ через засвоєння фахової іншомовної лексики. Актуальні питання гуманітарних наук. Вип. 38. Т. 3. 2021. С. 186–191. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4863/38-3-32*

Т.Є. Малєєва

Національний юридичний університет імені Ярослава Мудрого

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ПУБЛІЧНОГО ВИСТУПУ НА ПРОФЕСІЙНУ ТЕМУ

Завданням юридичного закладу вищої освіти є формування компетентного, всесторонньо обізнаного фахівця, здатного працювати не лише в Україні, а й за кордоном. Тому, будь якому правнику, а особливо юристу, який прагне спеціалізуватися в міжнародному праві, окрім фахових вмінь та навичок, важливими є розвинені комунікативні навички, що передбачають вміння презентувати свої ідеї публічно іноземною мовою. Навички публічного виступу на професійну тему сприяють набуттю умінь переконувати аудиторію, аргументуючи свою позицію, виступаючи з промовами, висловлюючи думки, користуючись усім спектром комунікативних засобів та риторичних прийомів.

Програмами навчальних дисциплін, що вивчаються на факультеті міжнародного та європейського права Національного юридичного університету імені Ярослава Мудрого за спеціальністю "Міжнародне право", передбачається формування іншомовної компетентності усного та писемного мовлення, читання, слухання та перекладу. Серед завдань, що сформульовані в програмах, слід відмітити необхідність формування навичок публічного виступу з промовою та презентацією в рамках суспільно-політичного та юридичного дискурсів з використанням демонстраційних матеріалів та інформаційних технологій [1, с.3].

Студенти, що навчаються за спеціальністю "Міжнародне право", в переважній більшості, на старших курсах вже володіють певним обсягом філологічних, країнознавчих та професійних знань, а також іншомовних мовленнєвих вмінь, необхідних для їхнього усного міжкультурного спілкування як фахівців. Опанування здатності генерувати такий жанр усної професійної комунікації, як публічні виступи різних видів, є однією з найважливіших цілей підготовки студентів-міжнародників на фінальному етапі навчання.

До навичок публічного виступу можна віднести вміння відбирати та аналізувати необхідну інформацію, обирати найбільш ефективний спосіб її передачі, мотивувати причини твердження, встановлювати та підтримувати контакт з аудиторією, дотримуватися моральних та етичних стандартів спілкування з певною групою слухачів, тощо.

Як свідчить досвід роботи зі студентами, що навчаються за даною спеціальністю, оволодіння більшістю мовленнєвих навичок, характерних для публічних виступів іноземною мовою, може спричинити певні труднощі, які потрібно подолати під час навчання за допомогою чітко організованої роботи з їх усунення.

Важливим компонентом цієї роботи є використання цілеспрямовано відібраних і організованих навчальних матеріалів, серед яких можна виділити зразки автентичних графічних, професійно орієнтованих текстів із певним методологічним потенціалом, а також відповідні аудіо та відео джерела інформації іноземною мовою.

Для досягнення цілей викладання щодо формування навичок публічних виступів слід дотримуватися принципу зростаючої складності, а також цілеспрямованої організації роботи. По-перше, потрібно ознайомити студентів з професійно значущим жанром "публічний виступ", а також сформувати рецептивні мовленнєві навички, достатні для цього виду діяльності. По-друге, необхідно детально ознайомити студентів із такими якостями мовлення (характерними для публічних промов за змістом, композицією та мовленнєвими особливостями), як інформативність, аргументація, логіка, відповідність нормам літературної мови тощо, а також сформувати адекватні рецептивні та репродуктивні навички іноземною (англійською) мовою. По-третє, слід ознайомити студентів з технологіями підготовки та створення публічних промов різних типів іноземною мовою, а також формувати навички для створення текстів таких промов англійською як іноземною мовою.

Для виконання цих завдань на кожному з етапів навчання необхідно використовувати спеціально розроблені (на основі певних профільно орієнтованих текстів) передкомунікативні та комунікативні вправи, які забезпечують формування навичок професійно орієнтованого публічного виступу іноземною (англійською) мовою.

Формувати навички ефективного публічного виступу майбутніх фахівців у галузі міжнародного права, доцільно починати на старших курсах, що

підтверджується низкою спостережень та особистим досвідом викладання, оскільки на цьому просунутому етапі навчання студенти вже мають певний рівень професійних знань, необхідних для здобуття цих навичок. Ці знання є не лише основою цих навичок, а й спрямовані на оптимізацію процесу засвоєння нової, безпосередньо пов'язаної з цими навичками інформації, професійно значущого, культурного та когнітивного характеру. Окрім професійних знань, формування навичок публічного виступу базується, як показує досвід, на певній кількості мовленнєвих навичок, необхідних для усного спілкування іноземною мовою, які студенти набувають на визначеному етапі.

Література

1. *Програма навчальної дисципліни «Введення в юридичну англійську мову»: для студентів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти галузі знань 29 «Міжнародні відносини» спеціальності 293 «Міжнародне право» спеціалізації «Міжнародне право» міжнародно-правового факультету. Харків: Нац. юрид. ун-т ім. Ярослава Мудрого, 2024. 32с.*

O. Mamonova

Donetsk State University of Internal Affairs

INVOLVING FOREIGN EXPERTS IN ENGLISH FOR PROFESSIONAL PURPOSES CLASSES FOR CADETS

In the context of modern military and professional education, English for Specific Purposes (ESP) plays a vital role in preparing cadets to operate effectively in international and multilingual environments. ESP focuses on equipping learners with targeted language competencies that are directly linked to professional tasks, technical vocabulary, and communicative needs inherent in their fields of study or future employment [1][2]. For cadets, proficiency in English is not just a communicative skill but a strategic competence that enhances interoperability with allied forces, facilitates participation in international operations, and improves access to international training and professional development opportunities [1][3].

However, traditional ESP programs often face challenges related to authenticity of instruction and alignment with professional realities. One emerging approach to

address these challenges is the involvement of foreign expert instructors in ESP courses for cadets – native or near-native English-speaking professionals who bring both linguistic expertise and real-world professional experience into the classroom.

ESP is defined as a branch of English language teaching that is tailored to meet the specific communicative needs of learners in their academic or professional contexts. Unlike general English instruction, ESP is purpose-oriented, authentic, context-specific, and learner-centered [1]. The literature also highlights the increasing importance of collaboration with subject experts in ESP curriculum design to ensure relevance and alignment with disciplinary expectations [3].

Foreign expert instructors, particularly those with experience in international military cooperation, peacekeeping missions, or global operations, can provide unique insights that traditional teacher training and materials may lack. Their involvement can help bridge the gap between classroom learning and the real communicative practices that cadets will encounter in multinational environments.

Moreover, current trends in ESP research suggest that collaboration among language practitioners, subject-matter experts, and learners enhances the quality and effectiveness of teaching by ensuring accurate representation of professional discourse and communicative demands.

One of the core principles of ESP is that learners should be exposed to authentic language use related to their professional fields. Foreign experts, who often have direct experience with intercultural professional communication, can introduce cadets to real communicative situations, idiomatic usage, and cultural norms of English-speaking environments, which are seldom fully captured in textbooks alone.

For example, NATO missions, peacekeeping operations, and joint international exercises require cadets to interact with foreign counterparts, navigate complex military terminology, and perform operational tasks in English. Exposure to instructors who have operated in such contexts provides students with insights that enhance readiness and confidence [4].

Motivational factors play a significant role in foreign language learning outcomes. Research on motivation among military cadets indicates that professionally

relevant language tasks positively impact their engagement and aspiration to achieve proficiency. When foreign experts facilitate classes, students perceive instruction as more closely connected to real world applications, thereby increasing motivation, commitment, and persistence [5].

Communicative competence in ESP goes beyond grammatical accuracy; it encompasses functional proficiency in real tasks such as giving orders, reporting intelligence, negotiating logistics, and communicating under stress. Foreign experts with firsthand experience in such tasks can simulate authentic interactions, provide expert modeling, and create task-based scenarios that closely reflect professional communication demands [6].

Task-based learning approaches have been shown to be effective in developing professional communicative competence in cadets by contextualizing language use within meaningful activities. Foreign experts can design and lead such tasks based on their experience, thus improving the transferability of classroom learning to practice.

Military and professional environments are increasingly international. English communication often involves intercultural exchange where non-verbal norms, register, and pragmatic expectations vary. Foreign expert instructors provide authentic exposure to cultural norms of communication, which is crucial for effective cooperation and leadership in international settings [6].

Studies on ESP at military academies emphasize the importance of sociocultural awareness in language training, as it influences cadets' interaction with varied audiences and contexts.

Integrating foreign experts into ESP instruction should be approached with clear pedagogical design rather than ad-hoc contributions. Key methodological aspects include:

- Effective ESP programs are grounded in needs analysis, which identifies the specific language tasks, genres, and communicative competencies required by learners in their future professional roles [2][3]. Needs analysis helps align content with the real linguistic demands that cadets will encounter, and foreign experts can contribute to refining these analyses with qualitative insights [3].

- Collaborative teaching – where foreign experts co-teach with local ESP instructors – ensures that professional expertise is balanced with pedagogical structure. Such teams can integrate content knowledge, language instruction techniques, and formative assessment practices that improve learner outcomes [3][5].
- Task-based approaches, which involve learners in goal-oriented language activities, are particularly effective for building professional competence. With foreign experts facilitating or advising on task design, cadets can engage in realistic simulations such as international briefings, operational reporting, and cross-cultural negotiation, which enhance both linguistic and strategic skills [5][6].

Experts of EUAM (European Union Advisory Mission) for the National Police of Ukraine take part in the classes in ESP for future police officers in Donetsk State University of Internal Affairs. They help our teachers of foreign languages to form the skills of professional using English in different specific situations. Jan Ryving (Trainer and Adviser on Community Policing, Denmark) conducted a lesson on the topic "Pre-negotiation intelligence gathering related to incidents". Staffan Palmblad (Senior Adviser on Criminal Investigations, Sweden) discussed the problem of criminal investigation (Sweden example) with cadets of our university. Samuli Laulumaa (Senior Adviser on Prosecution, Finland) explained to cadets the peculiarities of prosecution and its role in criminal proceedings.

The involvement of foreign experts in ESP instruction for cadets is expected to yield multiple benefits:

- Improved communicative competence in professional English tasks.
- Greater intercultural awareness and readiness to operate in multinational contexts.
- Enhanced motivation and engagement among learners due to exposure to authentic professional discourse.
- Better alignment between language training and future employment demands.

Collectively, these outcomes contribute to a higher operational effectiveness and professional mobility of cadets, equipping them with the competencies needed in an interconnected global environment.

Involving foreign expert instructors in English for Professional Purposes classes offers a powerful strategy to enhance the relevance, authenticity, and effectiveness of ESP programs for cadets. Grounded in the core principles of ESP and supported by pedagogical research, this approach bridges the gap between classroom instruction and the communicative realities of professional practice. By leveraging expert insights, institutions can equip cadets not only with language skills but also with the intercultural and professional competencies necessary for success in international and multinational environments.

References

1. *Pavlenko O. Teaching English for Specific Purposes: Exploring Emerging Trends. Kyiv, 2024. DOI: 10.30890/2709-2313.2024-28-00-031.*
2. *European School Education Platform. English for Specific Purposes [Електронний ресурс]. 2026. Режим доступу: https://school-education.ec.europa.eu/en/learn/courses/english-specific-purposes (дата звернення: 02.02.2026).*
3. *Moya N. G. Exploring the Necessity and Impact of English for Specific Purposes Courses. ASCE Magazine, 2025. DOI: 10.70577/ASCE/267.284/2025.*
4. *Sameliuk A. The Research of Motivation for Learning a Foreign Language among Military Cadets. Bulletin of Taras Shevchenko National University of Kyiv. Military Sciences Series. 2022. DOI: 10.17721/1728-2217.2022.50.17-23*
5. *Zhytska S. Training Military Institution Cadets for Professional Communicative Activities Using Task-Based Learning. Advanced Education. Kyiv Polytechnic Institute, 2025. DOI: 10.20535/2410-8286.29147*
6. *Shcherbyna O., Lahodynskyi O. and others. ESP Teaching and Learning at Military Academies: Psychological and Sociocultural Aspects. Forum for Linguistic Studies, 2026. DOI: 10.59400/FLS.v5i3.1956*

М.К. Мацибока, С.А. Стройкова

Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Формування іншомовної лексичної компетентності в сучасній методиці навчання іноземних мов ґрунтується на низці взаємопов'язаних підходів, що відображають еволюцію уявлень про природу мовленнєвої діяльності, механізми засвоєння лексики та роль слова у процесі комунікації. У контексті навчання німецької мови учнів старших класів (рівні B1–B2) особливої ваги набувають комунікативний, компетентнісний, лексичний, когнітивний та стратегічний підходи [2].

Першим підходом є комунікативний підхід, який визначає лексику як інструмент реалізації мовленнєвих намірів у конкретних ситуаціях спілкування [3]. Відповідно, слово розглядається не ізольовано, а в межах функціонування у мовленні — як елемент комунікативної дії. З позицій цього підходу відбір лексики здійснюється відповідно до комунікативних сфер (освіта, медіа, кар'єра, громадянське життя), а навчання спрямоване на формування здатності використовувати слова для виконання мовленнєвих функцій (аргументування, оцінювання, переконання, пояснення). Ключовим є принцип доречності (appropriacy), тобто відповідність лексики ситуації, адресату та регістру. У рамках комунікативного підходу формування лексичної компетентності передбачає розвиток уміння правильно добирати лексичні одиниці відповідно до комунікативного наміру, а також комбінувати їх з іншими словами згідно з нормами лексичної валентності; інтегрувати лексику в зв'язне усне та писемне висловлювання. Таким чином, лексика засвоюється через мовленнєву діяльність, а не через механічне заучування [1].

Другим підходом є компетентнісний підхід, що розглядає лексичну компетентність як складову іншомовної комунікативної компетентності, що включає знання, навички, вміння та стратегії [1]. У структурі лексичної компетентності виділяють: лексичні знання (значення, форма, словотвір, сполучуваність). лексичні навички (автоматизоване слововживання), лексичні

вміння (доречне використання у різних ситуаціях), лексичні стратегії (здогадка за контекстом, використання словотвірних моделей, самоконтроль) [3].

Важливим у межах компетентнісного підходу є розмежування рецептивних і репродуктивних лексичних навичок [2]. Репродуктивні навички передбачають інтуїтивно правильне слововживання, життєвий виклик лексичної одиниці з довготривалої пам'яті, правильне поєднання слова з іншими лексичними одиницями. Рецептивні навички включають розпізнавання лексичних явищ у мовленнєвому потоці, розуміння значення слова через контекст та диференціацію схожих за звучанням або написанням слів [3].

Компетентнісний підхід орієнтує навчання на досягнення певного рівня сформованості лексичної компетентності, що виявляється у здатності учнів швидко знаходити слова в ментальному лексиконі, прогнозувати наступні елементи висловлювання з урахуванням валентності та створювати цілісні тематичні ряди [2].

Третім підходом є лексичний підхід, який ґрунтується на тому, що основою мовлення є не окремі слова, а сталі словосполучення та мовні блоки (chunks). Згідно з цим підходом, учні мають засвоювати типові словесні поєднання, колокації, кліше, фразеологізми та функціональні формули [1]. Особливо актуальним це є для німецької мови, яка характеризується чіткими нормами лексичної валентності (eine Entscheidung treffen, Verantwortung übernehmen); високою словотвірною продуктивністю (Datenschutz, Meinungsfreiheit); активним використанням префіксальних дієслів (überprüfen, beeinflussen, verbreiten). Формування лексичної компетентності в межах цього підходу передбачає системну роботу з колокаціями, навчання прогнозуванню лексичних поєднань та автоматизацію типових мовних структур.

Наступним підходом є когнітивний підхід, який пов'язує формування лексичної компетентності з особливостями функціонування пам'яті та мислення. Засвоєння лексики розглядається як процес формування міцних асоціативних зв'язків між формою слова, його значенням та контекстом уживання [1]. У межах цього підходу важливими є семантичне групування слів (тематичні поля),

встановлення синонімічних та антонімічних зв'язків та використання словотвірного аналізу, а також контекстуальна здогадка значення нових лексичних одиниць.

Особливу роль відіграє механізм переведення лексичної одиниці з довготривалої пам'яті в оперативну, що забезпечує швидкий виклик слова під час мовлення. Формування цієї операції досягається через систематичне повторення та варіативне використання лексики.

Стратегічний підхід орієнтований на розвиток автономності учнів. Він передбачає формування вмінь здогадуватися про значення слова за контекстом, використовувати словотвірні елементи для розкриття значення, застосовувати мнемотехнічні прийоми та здійснювати самоконтроль та самокорекцію. Навчання стратегій особливо актуальне для старшокласників, оскільки вони здатні до рефлексії та усвідомленого контролю власної мовленнєвої діяльності в мовленні [3].

Отже, сучасні підходи до формування іншомовної лексичної компетентності базуються на інтеграції комунікативних, когнітивних, лексичних та стратегічних засад. Лексична компетентність формується як система знань, навичок і вмінь, що забезпечують адекватний вибір, правильну сполучуваність і доречне використання лексичних одиниць у різних видах мовленнєвої діяльності.

Література

1. *Гаврилюк Н. М. Принципи навчання лексиці на заняттях з іноземної мови у вищих навчальних закладах. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми, 2015. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Sitimn_2015_41_53*
2. *Козак М. Комунікативний метод навчання іноземних мов. Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія : Педагогіка. Соціальна робота, 2014. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvuuped_2014_32_33.*
3. *Смоліна С. В. Методика формування іншомовної лексичної компетенції. Іноземні мови, 2010. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/im_2010_4_4*

T. Melnikova

Yaroslav Mudryi National Law University

TEACHING ENGLISH PREFIXES: PEDAGOGICAL APPROACHES, COGNITIVE FOUNDATIONS, AND CLASSROOM PRACTICES

Vocabulary development constitutes one of the central challenges in second language acquisition because learners often encounter difficulties not only in memorizing lexical items but also in understanding semantic relationships between words. Morphological awareness is extremely essential as particularly knowledge of prefixes provides learners with analytical tools to decode unfamiliar vocabulary. Actually, prefixes may function as meaning modifiers, allowing learners to infer definitions without relying exclusively on dictionaries. Despite their importance, prefixes are frequently underemphasized in language instruction. This thesis investigates the role of prefixes in English language teaching and seeks to identify instructional practices that foster deeper lexical competence.

In English, prefixes alter or refine the meanings of base words. For example, the prefix "un-" signals negation, while "re-" indicates repetition. Morphological knowledge contributes significantly to vocabulary expansion by enabling learners to recognize patterns rather than memorize isolated words. Research in applied linguistics demonstrates that morphological awareness correlates with improved reading comprehension and vocabulary size.

Understanding prefixed words involves both decomposition and holistic processing. Learners may divide words into prefix and root components or interpret them as single lexical units. The approach mentioned encourages morphological analysis, strengthens learners' ability to infer word meaning, and enhances lexical flexibility. Cognitive theories suggest that explicit instruction supports deeper processing, leading to stronger memory encoding.

Teaching prefixes equips learners with generative vocabulary strategies: rather than memorizing thousands of individual words, learners acquire systems for constructing and interpreting new vocabulary. Prefix instruction promotes learner autonomy, reduces cognitive load, and supports academic literacy. Furthermore,

prefixes often appear in academic and technical vocabulary, making them essential for advanced proficiency.

Functionally, English prefixes typically express negation, reversal, degree, time, location, or quantity. High-frequency examples include:

- negative prefixes: un-, in-, im-, dis-, non-
- reversal prefixes: de-, un-, dis-
- degree/size prefixes: super-, sub-, mini-, mega-
- time/order prefixes: pre-, post-, re-
- location prefixes: inter-, trans-, sub-

The systematic understanding of these categories enhances learners' semantic precision.

Explicit teaching involves direct explanation of the meanings, functions, and usage patterns of prefixes. Teachers present rules, examples, and guided exercises. This approach benefits learners by clarifying semantic relationships and reducing ambiguity.

Texts containing numerous prefixed words encourage learners to infer meanings from context. Prefixes should be taught within meaningful contexts rather than as isolated lists. Reading passages, dialogues, and authentic materials provide opportunities for learners to observe prefixes in natural usage. Contextual learning supports comprehension and retention.

Learners may engage in guided discovery activities in which they analyze word families, identify recurring prefixes and infer meanings. This approach fosters critical thinking and strengthens cognitive engagement.

Communicative tasks integrate prefix learning with speaking and writing skills. Task examples may include word-building games, problem-solving tasks, and collaborative vocabulary exploration. Such activities increase motivation and reinforce practical application. Students may break complex words into prefixes and roots, discuss meanings, and predict definitions. This practice also enhances analytical skills.

As a result, learners develop the ability to create new words by combining prefixes with known roots, leading to the development of generative vocabulary competence.

Visual diagrams and semantic mapping are useful strategies for illustrating relationships between prefixed words and forming conceptual organization. Games such as matching, puzzles, and prefix bingo increase engagement while reinforcing learning.

Challenges in teaching prefixes stem from the fact that some prefixes have multiple meanings, which can confuse learners. Teachers must provide clear explanations, varied examples and instructions on constraints and irregularities.

Teaching English prefixes represents a powerful tool in vocabulary instruction. Morphological awareness enhances learners' inferential abilities, comprehension, and lexical flexibility. Effective instruction requires systematic organization, contextualization, and learner engagement. By integrating prefixes into communicative and analytical tasks, educators foster deeper linguistic competence and promote sustainable vocabulary growth.

References

1. Nation I.S.P. Learning Vocabulary in Another Language. Cambridge University Press; 2001. 470 p.

2. Aronoff, M., Fudeman, K. What is Morphology? Wiley-Blackwell, 2011. 310 p.

І.А. Микитенко, М.О. Зуєнко

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г.Короленка

ПЕРЕКЛАДАЦЬКІ ТРАНСФОРМАЦІЇ ПРИ ПЕРЕКЛАДІ ЮРИДИЧНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ

У сучасних умовах глобалізації переклад офіційної юридичної документації з англійської на українську мову набуває особливої актуальності. Юридичні тексти характеризуються високим рівнем стандартизації, формалізованості та нормативної зумовленості, що висуває підвищені вимоги до точності перекладу. Однією з ключових проблем у цій сфері є термінологічна

варіативність, яка ускладнює досягнення семантичної та правової еквівалентності.

Термінологічна варіативність у юридичних текстах проявляється у використанні різних мовних одиниць для позначення одного й того самого правового поняття або, навпаки, у формальній тотожності термінів за відмінного змістового наповнення. Для перекладача це створює ризик смислових зсувів і правових неточностей, що є критичним у перекладі офіційних документів.

Питання міжмовної трансформації та верифікації правничої термінолексики становить один із пріоритетних векторів сучасного вітчизняного мовознавства. Теоретико-методологічний базис дослідження цієї проблематики закладено у фундаментальних розвідках таких науковців, як Г. Дуднік, В. Згурська, О. Козачек, Л. Логінова, О. Попова, І. Шуміло. Специфіка відтворення англомовного юридичного дискурсу також отримала ґрунтовне висвітлення у працях зарубіжних та вітчизняних дослідників – О. Глогара, І. Зоренко, Л. Кучерук, Ф. Рамоса, О. Ходаковської, А. Шугаєва.

Попри наявність вагомого масиву наукових напрацювань, необхідність подальшого вивчення англомовної юридичної термінології не втрачає своєї гостроти. Це зумовлено насамперед динамічним характером розвитку правових інститутів, що тягне за собою безперервну еволюцію понятєвого апарату та інтенсивну модифікацію лексико-семантичного складу відповідної терміносистеми.

Об’єктне поле юридичного перекладу характеризується значною жанровою розгалуженістю. До репрезентативного перекладу документації, що потребує фахової лінгвістичної адаптації, належать: договірно-правова документація (контракти, цивільно-правові угоди), розпорядчі та повноважні акти (довіреності, нотаріальні свідоцтва), нормативно-регуляторні джерела (закони, акти та інші форми законотворчості), статутна та сертифікаційні документація (установчі документи юридичних осіб, офіційні сертифікати) [1, с. 162].

У межах англомовні юридичної мови варіативність часто проявляється у паралельному використанні термінів *agreement – contract, law – act, party – counterparty*, які в різних контекстах можуть бути як синонімічними, так і семантично розмежованими. Для українського перекладу це створює необхідність чіткого контекстуального аналізу.

Процес ретрансляції правничого дискурсу з англійської мови на українську потребує застосування верифікованого інструментарію лінгвістичних трансформацій. Це зумовлено як розбіжностями у правових системах *(Common Law vs. Civil Law),* так і специфікою термінотворення.

Процес відтворення англомовної юридичної термінології засобами української мови супроводжується застосуванням системи перекладацьких трансформацій. Під ними ми розуміємо міжмовні перетворення, спрямовані на досягнення прагматичної та семантичної адекватності тексту, що забезпечує коректну передачу юридичного змісту в інший соціокультурний та правовій реальності.

При перекладі спеціальної лексики пріоритетним є збереження термінологічної точності, тому використовують лексичний рівень трансформації. Основними методами на цьому рівні є фонетично-графічна адаптація, калькування та логіко-семантичний розвиток. Транскрипція та транслітерація використовується для відтворення звукової або графічної оболонки терміна *(franchising – франчайзинг)*. Калькування або структурне запозичення, за якого морфемний склад або структура словосполучення копіюються засобами мови перекладу *(intellectual property – інтелектуальна власність).* Модуляція дозволяє адаптувати термін до стилістичних норм мови перекладу *(to perfect a treaty – оформити договір належним чином).*

Юридичний текст вимагає особливої уваги до формальної структури висловлювання, тому при перекладі юридичної документації часто використовують лексико-граматичні та структурні перетворення. Можливе розширення компонентного складу фрази для експлікації прихованих смислів, зумовлених граматичною компресією англійської мови *(legatee – спадкоємець за*

заповітом). Також використовують прийом редукції – усунення семантично надлишкових елементів, зокрема «парних синонімів», характерних для англо-саксонської правової традиції, які в українській мові створюють тавтологію *(null and void – недійсний);* транспозиції – зміну морфологічного статусу слова для дотримання норм сполучуваності *(life estate – довічне володіння).*

В окремих випадках можна зустріти антонімічний переклад, коли стверджувальна конструкція трансформується в заперечну та навпаки зі збереженням ідентичного змісту *(innocent – невинуватий).* Якщо лаконічний відповідник у мові перекладу відсутній, вдаються до експлікації – розгорнутого тлумачення безеквівалентної лексики, наприклад *(depone – давати письмові свідчення під присягою).*

При перекладі англомовної юридичної документації варто орієнтуватися не на англійський синтаксис, а мовні шаблони українських наказів. Наприклад «*I order»* перекладається як «Наказую», а не «Я наказую», *«To consider as void»* – «Визнати таким, що втратив чинність». Варто враховувати, що більшість ключових термінів вже закріплені в українському законодавстві, тому у перекладача немає свободи вибору. До таких термінів відносимо *state registration – державна реєстрація, re-registration – перереєстрація, benefit/risk balance – співвідношення користь / ризик* та інші [2].

Отже, переклад юридичної термінології постає як інтелектуально складний процес міжмовної та міжправової медіації, в якому перекладацькі трансформації виконують ключову функцію забезпечення точності, однозначності та нормативної коректності тексту. Подальші дослідження в цьому напрямі доцільно спрямувати на систематизацію трансформаційних моделей перекладу окремих жанрів юридичних текстів та розробку уніфікованих рекомендацій для перекладу новітньої англомовної правничої термінології в умовах постійної еволюції правових систем.

Література

1. *Логінова Л. В., Іваніщенко О. В. Особливості перекладу юридичних текстів англійською мовою. Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія : Філологія. 2021. № 49. Т. 2. С. 162–165.*
2. *Procedure for Conducting Expert Evaluation of Registration Materials Pertinent to Medicinal Products, which are Submitted for State Registration (Re-Registration) and Expert Evaluation of Materials about Introduction of Changes to the Registration Materials during the Validity Period of Registration Certificate approved by MoH Order of 26.08.2005 № 426, registered at the Ministry of Justice of Ukraine on September 19, 2005 under N 1069/11349.*

О.О. Микитенко, М.О. Зуєнко

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г.Короленка

ЛІНГВОКУЛЬТУРНІ РОЗБІЖНОСТІ У СТРУКТУРІ ОФІЦІЙНИХ ДОКУМЕНТІВ ТА ЇХ ВІДОБРАЖЕННЯ В ПЕРЕКЛАДІ

Сучасний масив ділової документації становить собою гетерогенну сукупність жанрових форм – від конвенційних угод і контрактних зобов'язань до офіційної кореспонденції, пропозицій комерційного характеру та регламентуючих протоколів, що в сукупності детермінують правове поле професійної комунікації. Згідно з концептуальними положеннями С. Мацишина, пріоритетною детермінантою відтворення таких текстів є досягнення не лише семантичної еквівалентності, а й юридичної автентичності. Враховуючи потенційну верифікацію документів у правовій площині, будь-яка інтерпретаційна девіація чи термінологічна неточність може ініціювати деструктивні юридичні наслідки [2].

Проблема теоретичного осмислення офіційно-ділового стилю перебуває в фокусі уваги репрезентативної когорти науковців. Вагомий внесок у розробку стратегій перекладу текстів цієї стилістичної приналежності зробили такі дослідники, як М. Беляєв, В. Карабан, Б. Клімзо, В. Комиссаров, К. Норд, Е. Попова, Л. Рахманін та інші.

Поняття лінгвокультура розглядається нами як сукупність мовних засобів, що відображають культурні, соціальні та ментальні особливості носіїв мови. У перекладознавстві лінгвокультурний підхід ґрунтується на ідеях функціональної

еквівалентності (Е. Найда), скопос-теорії (Г. Фермеєр) та комунікативного перекладу [3, с. 251].

Процесу міжмовного посередництва в межах офіційно-ділового дискурсу має передувати ґрунтовна експлікація його жанрово-стилістичної специфіки та структурно-семантичних параметрів. Зазначена аналітична процедура є необхідною умовою забезпечення прагматичної еквівалентності та верифікації когнітивного змісту вихідного повідомлення в цільовому тексті. До фундаментальних конститутивних ознак офіційної документації, що зумовлюють стратегію перекладу, належать: високий ступінь стандартизації та клішованості, специфічність семіотичного кодування, прецизійність та лапідарність, аксіологічна нейтральність, домінування безособових предикативних структур [4, с. 61].

Офіційно-діловий стиль часто вважають найбільш уніфікованим і позбавленим емоційного забарвлення. Однак за цим фасадом ховаються глибокі лінгвокультурні коди, що відображають правові традиції, соціальну ієрархію та комунікативні стратегії певного народу. Структура документа – це не просто формальність, а відображення логіки мислення. Структура офіційного документа включає обов'язкові реквізити, порядок їх розташування та спосіб формулювання. Розглянемо основні розбіжності між англо-американською (Common Law) та українськими традиціями. В українському дискурсі при написанні адресата, використовують сувору вертикальну ієрархію у правому верхньому куті, тоді як в англо-американській традиції здебільшого вживається блочна структура (ліворуч) або «letterhead» по центру.

Наступний структурний елемент – датування. В українській традиції застосовують дд.мм.рррр (числово-буквенний або цифровий). У США – це mm/dd/yyyy, тоді як у Британії – dd/mm/yyyy. При викладі матеріалу, в українській мові часто зустрічається безособовий виклад, наприклад «Повідомляємо, що…». Також відмічається висока частотність канцеляризмів і віддієслівних іменників. В Common Law здебільшого використовують активний

стан та займенники – «We inform you…». Відмічається більша лаконічність, використання модальних дієслів (shall як юридичне зобов'язання) [1].

Переклад офіційного документа – це акт міжкультурної медіації, тому можуть виникати певні труднощі. В українській мові звертання «Шановний/а пане/пані» є стандартом. В англійській мові вибір між «Dear Mr. Smith, Dear Sir/Madam» або «To whom it may concern» залежить від ступеня знайомства та посади, що вимагає від перекладача знання соціального контексту. Багато термінів не мають прямих еквівалентів через розбіжності в правових системах. Наприклад, англійське Consideration у контрактному праві – це не «розгляд», а «зустрічне задоволення» (ціна, яку одна сторона платить за обіцянку іншої). Прямий переклад тут призведе до втрати юридичного змісту.

Українська ділова мова тяжіє до складних синтаксичних конструкцій (ланцюжки родового відмінка). Переклад англійською мовою вимагає синтаксичної трансформації – розбиття довгих речень на короткі для дотримання принципу Plain English. Тому, для успішної передачі змісту перекладач використовує такі методи, як функціональна аналогія, описовий переклад та транспозиція. Важливо враховувати, що у перекладі офіційних документів пріоритетом є юридична автентичність, а не літературна виразність. Документ має бути юридично чинним у цільовій культурі.

Отже, лінгвокультурні розбіжності у структурі офіційних документів є системними та зумовленими відмінностями правових традицій, інституційної культури й мовних норм. Адекватний переклад таких документів можливий лише за умови врахування не лише лексико-граматичних, а й структурно-прагматичних чинників. Функціональна еквівалентність і лінгвокультурна адаптація постають ключовими принципами перекладу офіційно-ділових текстів. Перспективи подальших досліджень пов'язані з аналізом конкретних типів документів та розробкою практичних рекомендацій для перекладачів у сфері офіційно-ділової комунікації.

Література

1. *Болотнікова А., Безноса С. Особливості перекладу текстів офіційно-ділового стилю. Документно-інформаційні комунікації в умовах глобалізації: стан, проблеми і перспективи : матеріали V Всеукр. наук.-практ. конф., присвяченої 90-річчю Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка» та 30-річчю створення кафедри українознавства, культури та документознавства, м. Полтава, 25 листопада 2020 р. – Полтава, 2020. С. 70-75.*
2. *Мацишин С. О. Лексичні і граматичні особливості українсько-англійського перекладу документів про освіту. DSpace at KDPU: Головна сторінка. URL: https://elibrary.kdpu.edu.ua/handle/123456789/8360 (дата звернення: 19.01.2026).*
3. *Недайнова І. Теорія Skopos крізь призму функціонального перекладу. Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Філологічні науки». 2021. №2(22). С. 251-257.*
4. *Ходутіна Т., Колодіна Л. Основні принципи перекладу текстів офіційно-ділового стилю з англійської та української мов. Молодь і ринок. №11 (166). 2018. С. 60-64.*

S. Mykytiuk

Yaroslav Mudryi National Law University

AUGMENTED REALITY LABELLING AS A TOOL FOR TEACHING LEGAL ENGLISH

Legal English presents a significant pedagogical challenge for first-year law students due to its highly specialized and abstract vocabulary, which is often disconnected from learners' prior experience and general language knowledge. Unlike everyday English, legal terminology encompasses technical concepts, formal constructions, and discipline-specific collocations that impose a high cognitive load, particularly when embedded within complex document structures such as contracts and statutes. Traditional instructional approaches in ESP, typically centered on rote word lists and dictionary definitions, tend to promote shallow processing and fragmented retention, leading to high vocabulary attrition and limited transfer to authentic discourse contexts.

Teaching legal documents, and contracts in particular, presents additional challenges due to their culturally and linguistically specific conventions. First-year students often struggle to recognize and differentiate functional components, such as recitals, definitions, and operative clauses, which follow unfamiliar structural norms.

Moreover, learners find it difficult to connect abstract legal terminology to authentic professional contexts, as most have limited exposure to courtrooms, law offices, or real-life contract drafting. This gap between theoretical knowledge and practical application restricts comprehension, impedes the acquisition of domain-specific vocabulary, and reduces confidence in engaging with legal texts.

Despite these recognized challenges, current pedagogical methods remain largely traditional, relying on static textbook images, isolated examples, and decontextualized vocabulary exercises. These approaches provide limited opportunities for interactive, contextually anchored learning, which is essential for mastering complex legal terminology and understanding document structure. The use of augmented reality (AR) has been explored extensively in general language learning. A systematic review of research on the use of AR in the language education sector found that AR is primarily used for vocabulary acquisition [1, p. 01]. Huang et al. also noted particular benefits for overall linguistic competence [2]. Nosenko highlighted several advantages of using AR and immersive technologies in language learning, including replicating an immersive language environment, multisensory engagement, improved communication skills, individualized learning, reduced language barriers, and greater motivation and engagement [3]. However, research specifically investigating its application in Legal English remains scarce. There is a clear need for evidence-based instructional strategies that leverage interactive, spatially contextualized learning to bridge the gap between abstract legal concepts and authentic professional practice, enabling novice law students to visualize, explore, and internalize specialized vocabulary and document structures more effectively.

Augmented Reality (AR) labelling is an interactive educational approach that overlays digital annotations, labels, or multimedia content onto real-world objects or printed materials using AR-enabled devices such as smartphones, tablets, or AR glasses. This technique allows learners to access additional information, definitions, explanations, or visualizations in real time, directly linked to the physical object or scene they are examining. AR labelling can incorporate multiple layers of content, including text, images, audio, or animations, so that learners can explore information

at their own pace, progressively revealing deeper levels of detail. By providing contextualized, visually anchored cues, AR labelling supports active, experiential learning, enhances comprehension, and facilitates retention of complex concepts. Its interactive and immersive nature makes it especially effective for demonstrating relationships between components, illustrating procedural sequences, or providing instant feedback in both formal and informal learning environments.

In the context of Legal English instruction, AR labelling can be implemented in several primary ways.

Firstly, *vocabulary building in context*. Instead of relying on static flashcards or isolated word lists, students can interact with 3D models of authentic legal scenarios, where relevant Legal English vocabulary appears as contextual labels attached to specific elements within the scene. For example, in a simulated crime scene, labels may be superimposed on objects such as weapons, fingerprints, or evidence bags, introducing terms such as crime scene, forensic evidence, physical evidence, suspect, witness, and law enforcement officer. Other terms may include scene preservation, search and seizure, and evidence handling. This approach enables learners to associate legal terminology with concrete visual and situational cues, facilitating deeper semantic processing and more durable retention. By engaging with vocabulary in meaningful, profession-specific contexts, students develop not only lexical knowledge but also an understanding of how legal terms function within authentic legal procedures and discourse.

Secondly, *document structure labelling*. AR-enabled devices allow students to engage with legal texts through layered, interactive annotations that support both linguistic and structural comprehension. When reviewing sample legal documents, learners can access visual labels that reveal document architecture. Within the topic of Contract Formation, document structure labelling enables students to visually identify and explore core contractual elements, clarifying how each component contributes to the formation and operation of a legally binding agreement. Terminology annotation highlights key legal phrases, such as “whereas,” “hereinafter,” “shall,” and “notwithstanding”, providing concise contextual definitions directly within the text.

Functional categorization can employ color-coded labels to distinguish obligations, rights, liabilities, and procedural components, helping students understand functional relationships within the contract. This multi-layered approach allows students to process terminology and textual organization simultaneously, reducing cognitive overload while fostering a holistic understanding of legal documents.

Thirdly, *procedural workflow visualization*. AR can label and animate the stages of legal processes in three-dimensional space, enabling learners to observe how legal actions unfold over time. Processes such as litigation, legislative drafting, or appellate review can be represented as step-by-step workflows, with each stage clearly labelled using appropriate Legal English terminology. For example, stages in litigation may be annotated with terms such as filing a claim, service of process, pre-trial motions, hearing, judgment, and appeal. This approach helps learners understand not only the meaning of procedural terminology but also the logical and chronological relationships between legal actions. By visualizing procedural sequences rather than encountering them as isolated terms, students develop a more coherent and functional understanding of legal discourse, enhancing both comprehension and retention while preparing them for authentic professional communication.

Fourthly, *interactive case law study*. AR labels can overlay legal texts with dynamic annotations that guide students through judicial reasoning and precedent analysis. When examining printed judgments or case reports using AR-enabled devices, learners can access labels that identify case citations, highlight precedent-setting language, and signal key legal principles embedded within the text. AR labels may distinguish the ratio decidendi from obiter dicta, mark references to earlier cases, and explain the doctrinal significance of specific passages. This approach supports novice learners in navigating the complexity of judicial discourse, fostering analytical reading skills and helping students understand how legal arguments are constructed, interpreted, and applied within common law traditions. The primary applications of AR labelling in Legal English teaching are visualized in Figure 1.

Figure 1. *Use of AR labelling in Legal English teaching*

Pedagogically, AR labelling can support self-directed exploration. For example, students can use an AR-enabled application to explore the legislative process interactively, observing each stage from bill drafting to enactment as a three-dimensional workflow. AR labels highlight key Legal English terminology, such as first reading, committee stage, plenary debate, and royal assent, providing contextual definitions and illustrating the functional role of each step. Learners are expected to identify and record key terms, map the full legislative process in a flowchart, and reflect on how the terminology and procedural stages interconnect. Additionally, students may create their own AR labels for unmarked terms or concepts to deepen understanding and share these annotations with peers. This task supports self-directed, immersive learning, enabling students to visualize abstract legal procedures, reinforce specialized vocabulary, and develop analytical skills through contextualized, interactive engagement.

The application of AR labelling in Legal English instruction offers multiple pedagogical benefits, particularly for novice law students confronting complex contract texts. By visualizing structural components, key terminology, and functional relationships within a contract, AR labelling reduces cognitive load and facilitates comprehension of abstract legal concepts. The interactive, contextually anchored approach promotes active, self-directed learning, encouraging students to engage with

material at their own pace while fostering deeper semantic processing and retention of specialized vocabulary. Collaborative learning is further supported when students create and share their own annotations, reinforcing understanding through peer interaction. Empirical research on AR in language education suggests that such multimodal, immersive experiences enhance motivation, learner satisfaction, and overall performance compared to traditional text-based instruction. In the specific case of contract structure, AR labelling represents a promising tool for bridging the gap between abstract legal knowledge and authentic professional practice, fostering both comprehension and confidence in Legal English learners.

References

1. *Schorr I., Plecher D., Eichhorn C., Klinker G. Foreign language learning using augmented reality environments: a systematic review // Frontiers in Virtual Reality. 2024. Vol. 5, Article 1288824. P. 1-15. DOI: https://doi.org/10.3389/frvir.2024.1288824*
2. *Huang X., Zou D., Cheng G., Xie H. A systematic review of AR and VR enhanced language learning // Sustainability. 2021. Vol.13, № 9, Article 4639.P. 1–28. DOI: https://doi.org/10.3390/su13094639*
3. *Nosenko, Y. (2024). Use of augmented reality (AR) tools for the organization of foreign language teaching // UNESCO Chair Journal Lifelong Professional Education in the XXI Century. 2024. Vol. 2, № 10. P. 137–151. DOI: https://doi.org/10.35387/ucj.2(10).2024.0011*

V. Misenyova

Yaroslav Mudryi National Law University

THE ROLE OF COMMUNICATIVE EXERCISES IN MASTERING ENGLISH VOCABULARY

Effective teaching of English vocabulary to students requires more than the simple memorization of words and phrases. Traditional vocabulary exercises, while necessary for initial mastery, often fail to develop the ability to use language spontaneously in real-life communication. Learners may complete multiple exercises without error yet struggle to employ the same language in genuine conversational situations. This underscores the importance of developing exercises that

simultaneously consolidate vocabulary knowledge and train its active use in meaningful contexts.

The proposed approach focuses on communicative exercises that simulate real-life speech acts or create conditions for students to produce language in authentic environments. These environments include public transport, cultural events, media, shops, and street communication. The development of exercise content follows structured stages. Initially, pedagogical observation and analysis of communicative practice allow educators to identify situations and typical speech patterns that promote both lexical and grammatical skills while delivering immediate practical value to learners. Repetition of a small number of meaningful phrases, rather than isolated words, significantly enhances automatization, enabling students to recognize and apply these structures across different contexts.

Communicative exercises are embedded into a broader instructional sequence. Lexical material is introduced through guided tasks and reinforced via reproduction exercises. Students practice orally without textual support, then with text, and finally in written form. This progressive design ensures that learned vocabulary becomes integrated into cognitive and communicative processes rather than remaining isolated knowledge. Furthermore, exercises are developed in line with the stages of speech skill formation, promoting gradual increases in linguistic, operational, and cognitive complexity. Each exercise is interrelated, forming a coherent system that guides learners toward autonomous use of language in authentic interactions.

To create an effective system of communicative exercises, each task is carefully structured, taking into account its function, placement, and intensity within the sequence. Exercises model verbal operations with lexical units and text-based activities, requiring students to generate original utterances and solve cognitive tasks. These include dialogues based on situations, independent statements, impromptu messages, opinions on discussed problems, and descriptive accounts of events. Communicative tasks are designed to highlight functional and dynamic uses of language, ensuring students engage in meaningful speech production. Oral activity often involves analyzing, comparing, generalizing, reflecting, and other higher-order

thinking processes, fostering the development of autonomous verbal communication skills.

The comprehensive system can be categorised into several interrelated components:

Descriptive exercises – aimed at developing students' ability to describe images, objects, and events. These exercises enhance verbal modelling and encourage learners to produce independent descriptive statements. Example tasks include: observing photographs and discussing anomalies, characterizing clothing or behaviour in public spaces, or planning actions in real-life scenarios such as shopping or cultural visits.

Lexico-grammatical exercises – focus on consolidating vocabulary and grammatical forms within meaningful contexts. Exercises combine lexical activation with practical communication, rather than isolated drills. They may include error identification in texts, contextual use of verb aspects, and reconstruction of narrative events to reinforce both vocabulary and structural knowledge. These exercises ensure that learners can manipulate language flexibly according to communicative intent.

Situational exercises – develop students' ability to use language in typical social and professional contexts. Tasks simulate authentic activities such as navigating transport systems, seeking information about services, interacting in markets, or performing workplace tasks. Situational exercises foster practical competence and increase learners' confidence in everyday communication.

Linguocultural exercises – help students understand cultural norms and address challenges arising from differences between their native language and English. These exercises include comparative analyses, exploration of traditions, festivals, or sports, and discussions of values in English-speaking societies. They enhance learners' analytical skills, reinforce associative links between languages, and facilitate culturally sensitive communication.

Discursive exercises – develop dialogue and debate skills, enabling students to exchange opinions, provide arguments, and express agreement or disagreement. Examples include conducting interviews, evaluating social trends, interpreting proverbs or quotes, and role-playing scenarios from literature or media. These tasks

also adapt to cultural and cognitive characteristics of learners, allowing for tailored challenges for different nationalities.

Initiative exercises – encourage emotional engagement, autonomy, and active participation. Learners express opinions, respond to problems, and create their own communicative scenarios. Activities might include reflecting on theatre performances, preparing mini-presentations, or discussing quotations, all designed to stimulate motivation and deepen vocabulary retention through active use.

The implementation of this communicative exercise system emphasizes authentic environments and learner-centered strategies. Exercises are embedded in the language context, promoting spontaneous usage, reinforcing cultural knowledge, and fostering critical thinking. Integration with digital tools and virtual environments further extends opportunities for vocabulary practice, allowing learners to engage with real-life and simulated communicative situations beyond the classroom.

Ultimately, this approach ensures that students not only acquire English vocabulary but also develop the ability to use it effectively in diverse communicative settings. By combining descriptive, lexico-grammatical, situational, linguocultural, discursive, and initiative exercises within a coherent system, educators can create a dynamic learning environment that balances repetition, contextual understanding, and autonomous language production. This method promotes both linguistic competence and communicative confidence, preparing learners for authentic legal English usage in academic, professional, and social contexts.

References

1. *Amirbayeva A. (2021). Enhancing legal English skills for law students through role-play activities. Journal of Language and Education, 7(3), 45–54. https://doi.org/10.17323/jle.2021.12345*
2. *Zamfir A. (2022). Vocabulary retention in English for specific purposes courses. Journal of Language and Education, 8(3), 45–58. https://doi.org/10.17323/jle.2022.14567*

T. Moroz

Yaroslav Mudryi National Law University

SHADOWING TECHNIQUE FOR DEVELOPING PRONUNCIATION ACCURACY IN LEGAL ENGLISH

In the context of English for Specific Purposes, Legal English occupies a distinct position due to its formal register, historical development, and specialized terminology. While considerable attention is traditionally paid to reading comprehension and vocabulary acquisition, pronunciation and oral skills often remain underdeveloped. As a result, learners may demonstrate strong receptive knowledge of legal terms but experience difficulty with listening tasks and oral communication.

Pronunciation in Legal English is particularly challenging because many legal terms are pronounced in ways that do not correspond to general phonetic rules. These difficulties are not isolated errors but systemic features of legal vocabulary, often influenced by Latin and French origins, silent letters, stress shifts, and minimal phonetic contrasts. Consequently, learners frequently rely on spelling rather than sound, which leads to persistent pronunciation errors and reduced confidence in speaking.

This paper argues that the shadowing technique offers an effective methodological response to these challenges. Rather than treating pronunciation as an isolated component, shadowing integrates pronunciation training into listening and speaking development. The aim of the paper is to describe the methodological application of shadowing in Legal English teaching and to demonstrate its effectiveness through structured pedagogical reasoning and practical task design.

Research on the shadowing technique in applied linguistics consistently highlights its effectiveness in developing pronunciation, listening comprehension, and speaking skills. Empirical studies indicate that shadowing enhances bottom-up listening processes, including phoneme recognition and word segmentation, particularly for learners who experience difficulty processing authentic speech at natural speed [1, p. 78–81; 8, p. 245–247]. Research focusing on speaking development demonstrates that systematic shadowing practice leads to measurable improvements in pronunciation accuracy, intonation, fluency, and learner confidence [2, p. 170–172; 4, p. 25–27]. Classroom-based studies further confirm that shadowing produces statistically significant gains when compared with traditional pronunciation instruction [3, p. 204–206]. Qualitative investigations also show that shadowing

facilitates the acquisition of prosodic features such as rhythm, stress, and intonation by actively engaging learners in phonological processing [6, p. 230–232]. Despite differences in research design and learner populations, the accumulated evidence positions shadowing as a versatile and evidence-based technique suitable for communicative language pedagogy.

Shadowing involves listening to spoken input and simultaneously repeating it with minimal delay. Originating in interpreter training and psycholinguistic research, the technique has been widely adopted in foreign language pedagogy as an intensive listening practice that engages auditory perception, articulation, and short-term memory. Unlike mechanical repetition, shadowing requires learners to process speech in real time, making it particularly effective for developing phonological awareness, stress perception, and speech rhythm [2, p. 168–169]. In ESP contexts, and especially in Legal English, shadowing helps learners shift from orthography-based decoding to sound-based processing, which is essential for accurate pronunciation and fluent oral production.

Methodologically, shadowing may take different forms, such as full, selective, delayed, or silent shadowing. These variations allow teachers to adapt the technique to learners' proficiency levels and instructional goals.

Pronunciation difficulties in Legal English are systematic and predictable. They may be grouped into several categories. First, learners often confuse legal terms with phonologically similar everyday words, for example, *law* being pronounced as *love*, or *lawyer* being associated with *lover* or *liar*. Such errors are not merely phonetic but may lead to communicative breakdown or loss of professional credibility. Second, many abstract legal nouns and derivatives, such as *society*, *authority*, *authoritative*, *authenticate*, and *authenticity*, are frequently mispronounced because learners rely on orthography rather than derivational stress patterns and vowel reduction. Third, Legal English contains numerous terms with non-transparent pronunciations, including e.g., *indictment*, *misdemeanour*, *tribunal*, and *miscellaneous clause*. Silent letters and historical spelling make these terms particularly resistant to rule-based pronunciation teaching. Fourth, paired legal roles such as *employer / employee* and *offeror / offeree*

present minimal phonetic contrasts where stress or vowel quality is crucial for meaning differentiation. Finally, stress shifts between noun and verb forms, as in *suspect / to suspect* and *convict / to convict*, pose difficulties for learners who are not accustomed to grammatical stress alternation. Multi-word legal collocations, such as *tort of nuisance* and *tortious liability*, further complicate pronunciation by requiring appropriate rhythm and chunking. These challenges highlight the need for a teaching technique that prioritizes sound, stress, and rhythm over visual form.

A key methodological advantage of shadowing is its flexibility and stage-specific application. In Legal English instruction, shadowing should not be confined to a single lesson stage but should function as a bridge between vocabulary introduction and controlled speaking practice. At the vocabulary presentation stage, shadowing supports the formation of accurate phonological representations by exposing learners to an audio model and requiring immediate oral reproduction, thereby preventing spelling-induced errors [5, p. 336–337]. At later stages, particularly during listening comprehension and controlled speaking activities, shadowing facilitates automatization. Repeated real-time reproduction of legal terms and collocations strengthens retrieval speed and pronunciation stability, enabling learners to use specialized vocabulary more confidently in oral communication [4, p. 26–28].

Pronunciation difficulties in Legal English emerge across different topical units rather than within a single lesson. For this reason, shadowing is most effective when applied as a recurrent methodological element embedded throughout a course. Each topical unit introduces its own set of potentially problematic terms, and shadowing tasks are designed locally to address the pronunciation challenges specific to that unit. Over time, this systematic integration produces a cumulative effect, leading to gradual but stable improvement in learners' pronunciation competence [3, p. 205–207].

To support the systematic use of the shadowing technique in Legal English instruction, a set of pronunciation-focused cards and worksheets was developed. These materials are designed to address recurrent pronunciation difficulties associated with legal terminology and to facilitate the integration of shadowing at different stages of the lesson. Importantly, the materials are unit-based: each card or worksheet focuses

exclusively on the vocabulary of a particular topical unit, preventing the artificial mixing of legal terms and ensuring contextual relevance.

Pronunciation cards are compact visual aids used primarily during vocabulary introduction. Each card presents a single legal term or a closely related pair of terms, accompanied by a minimal visual cue (for example, a justice-related icon) and phonetic guidance. The primary function of the cards is to establish an accurate phonological representation of new legal vocabulary before learners engage with written forms. Shadowing tasks on the reverse side of the cards guide learners to immediately repeat the audio model orally, with focused attention on vowel length, stress placement, or syllable structure. By requiring learners to listen and repeat simultaneously, the cards help prevent spelling-based pronunciation errors and promote sound-first processing.

Shadowing worksheets are used later in the lesson, particularly during listening comprehension and controlled speaking practice. These worksheets contain short audio-based tasks that embed target legal terms into brief, contextually relevant utterances. Several task types are employed. Selective shadowing tasks require learners to repeat only the target legal terms in an audio stream, thereby reducing cognitive load and directing attention to problematic phonological features. Minimal-contrast shadowing tasks focus on paired legal roles, such as *employer/employee* or *offeror/offeree*, and are designed to develop sensitivity to stress placement and vowel quality. Stress-shift shadowing tasks address noun–verb alternations (e.g. *suspect / to suspect*, *convict / to convict*), encouraging learners to perceive and reproduce grammatical stress distinctions in real time. In addition, collocation-based shadowing tasks are used to train pronunciation at the level of multi-word legal expressions, such as *tort of nuisance* or *tortious liability*. Learners are instructed to shadow these expressions as rhythmic units rather than as isolated words, which supports fluency and appropriate chunking in spoken Legal English.

Methodologically, the use of cards and worksheets reflects the flexible nature of shadowing. At the vocabulary presentation stage, shadowing serves a preventive function by establishing correct pronunciation patterns. At later stages, it supports automatization and confidence-building through repeated, controlled oral

reproduction. Because pronunciation difficulties in Legal English occur across different topical units, the materials are designed for recurrent use throughout the course. This cumulative application allows learners to gradually improve pronunciation accuracy, prosodic control, and oral intelligibility.

Overall, the cards and worksheets operationalize the shadowing technique in a practical and replicable way. They demonstrate how shadowing can be integrated into Legal English instruction not as an isolated exercise, but as a consistent methodological tool supporting pronunciation, listening, and speaking development.

Practice-oriented shadowing tasks may take several forms. Selective vocabulary shadowing requires learners to repeat only target legal terms embedded in short audio segments, directing attention to critical stress and sound features without cognitive overload. This approach is particularly effective for stress-shift pairs such as *suspect/to suspect* and *convict/to convict*. Minimal-contrast shadowing focuses on paired legal roles (*employer/employee*, *offeror/offeree*) to help learners develop sensitivity to phonetic distinctions that carry legal meaning. For non-transparent pronunciation (*e.g.*, *indictment, misdemeanor),* full shadowing reinforces correct sound patterns and reduces reliance on orthography. Collocation-based shadowing (*e.g., tort of nuisance*, *tortious liability*) promotes fluency by training learners to process legal language in meaningful rhythmic units. Through these task types, shadowing simultaneously develops pronunciation accuracy, listening comprehension, and controlled oral production.

The effectiveness of shadowing lies in its integrative nature. By requiring learners to listen and speak simultaneously, the technique strengthens phonological memory, reduces hesitation, and increases oral confidence. Learners internalize professional speech rhythm and stress patterns, which are essential for intelligibility and credibility in legal communication. Although shadowing is not a free-speaking activity, it provides a crucial phonological foundation for subsequent productive tasks.

In conclusion, the paper demonstrates that the shadowing technique offers a methodologically sound and practice-oriented solution to persistent pronunciation difficulties in Legal English. By integrating shadowing across lesson stages and

embedding it systematically within topical units, teachers can effectively address non-transparent pronunciation, stress alternation, and minimal phonetic contrasts while simultaneously supporting listening and speaking development. The methodological recommendations presented aim to assist colleagues facing similar challenges and to promote the informed use of shadowing in Legal English instruction.

References

1. *Chyad, A. J., Muslim, H. H. The effect of shadowing on pronunciation and intonation accuracy // TEFL Journal. – 2025. – Vol. 10, № 3. – P. 78–81. – Available at: https://www.tefljournal.com/index.php/TJ/article/view/64*
2. *Hamada, Y. Shadowing for pronunciation development: Haptic-shadowing and IPA-shadowing // Journal of Asia TEFL. – 2018. – Vol. 15, № 1. – P. 167–176.*
3. *Muman, M., Husnussalam, H. Improving students' pronunciation accuracy through shadowing technique combined with minimal pairs in an English pronunciation class // JL3T (Journal of Linguistics, Literature and Language Teaching). – 2025. – Vol. 11, № 2. – P. 200–212. – DOI: https://doi.org/10.32505/jl3t.v11i2.12783*
4. *Sari, D. K., Jaya, A. The effect of shadowing technique on students' speaking fluency and pronunciation accuracy // English Community Journal. – 2025. – Vol. 9, № 1. – P. 23–31. – DOI: https://doi.org/10.32502/ecj.v9i1.9808*
5. *Shakirov, R. Shadowing technique (shadow repeat, echo repeat) when teaching listening in a foreign language // Qo'qon universiteti xabarnomasi. – 2024. – № 13. – P. 335–338. – DOI: https://doi.org/10.54613/ku.v13i.1092*
6. *Ulfa, S. T., Fatimah, S. Shadowing as a technique to practice English pronunciation during classroom oral activities in senior high school // Journal of English Language Teaching. – 2019. – Vol. 8, № 1. – P. 227–235.*
7. *Utami, H., Morganna, R. Improving students' English pronunciation competence by using the shadowing technique // English Franca: Academic Journal of English Language and Education. – 2022. – Vol. 6, № 1. – P. 1–15. – DOI: https://doi.org/10.29240/ef.v6i1.3915*
8. *Whitworth, B., Rose, H. A systematic review of research on the use of shadowing for second language pronunciation teaching // Research Synthesis in Applied Linguistics. – 2025. – Vol. 1, № 2. – P. 239–269. – DOI: https://doi.org/10.1080/29984475.2025.2546827*

А.К. Мосумова, О.А. Коваленко

Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди

ПІДРУЧНИК ЯК КЛЮЧОВИЙ КОМПОНЕНТ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПІДГОТОВКИ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЗА ТЕМОЮ «STARTUPS»

Підручник завжди був ключовим компонентом навчально-методичного забезпечення, що містить основи знань, визначені навчальними програмами та стандартами освіти. Він адаптує наукову інформацію для засвоєння, поєднуючи теоретичний матеріал з практичними завданнями для самостійної та творчої діяльності учнів. Отже, спробуємо проаналізувати деякі існуючі підручники з бізнес-тематики провідних закордонних видавництв на предмет наявності лексики та відповідних вправ, які повинні допомогти дорослим учням – майбутнім підприємцям, бізнесменам в описі свого бізнесу та пітчингу його перед інвесторами. Проаналізуємо підручники рівня Intermediate.

По-перше, розглянемо підручник *Market Leader* видавництва *Pearson Longman* авторів *David Cotton*, *David Falvey*, *Simon Kent* [1].

Market Leader – це багаторівневий курс ділової англійської мови для учнів старших класів та бізнесменів. Він був розроблений спільно з *Financial Times*, одним із провідних джерел ділової інформації у світі. Він складається з 12 розділів, заснованих на темах, що представляють інтерес для всіх, хто займається міжнародним бізнесом (бренди, подорожі, зміни, організація, реклама, гроші, аспекти ведення бізнесу в різних культурах, людські ресурси, міжнародні ринки, етика, лідерство, конкуренція) і базується на автентичних ресурсних матеріалах, які відображають останні тенденції у світі бізнесу. У кожному з розділів міститься певний лексичний матеріал, автентичні статті та аудіо вправи, ситуаційні завдання (*case studies*), матеріали для дискусій, письмові завдання. Цей підручник призначений для розвитку всіх типів умінь і, як зазначено у вступі, якщо ви займаєтеся бізнесом, курс значно покращить вашу здатність спілкуватися англійською мовою в широкому діловому середовищі.

У підручнику реалізований комунікативний підхід, принцип *Guided discovery* у граматичних вправах, та принцип поступового нарощування складності вправ, що, безсумнівно, є його перевагою.

У ньому наявні такі типи вправ із говоріння (для розвитку вмінь діалогічного та монологічного мовлення):

– дискусія на задану тему – робота в парах (виразити згоду/незгоду з наданим твердженням, аргументувати відповідь, або просто відповісти на задане питання);

– рольова гра в парах (наприклад, імітація переговорів).

Наявні такі типи вправ з аудіювання (призначені для формування мовленнєвих навичок аудіювання, а саме – слухових, лексичних та граматичних навичок):

– *Listening for gist*, тобто, вправа на загальне розуміння інформації (послухати та вибрати задані елементи, наприклад, «п’ять речей, які не дають людям вільно торгувати», та пояснити їх);

– *Listening for specific information* (послухати та заповнити пробіли в тексті);

– *Gapped text*, послухати та сумістити описи сутності кожного аудіо з їхніми номерами – Multiple matching);

– *Listening for detailed understanding* (послухати та знайти вірну відповідь на тестове питання), що, до речі, на нашу думку, є одним із найскладніших завдань, яке передбачає глибоке розуміння почутої інформації, адже варіанти відповідей в тесті перефразовані.

До речі, другий та третій типи вправ використовуються в матеріалах Кембриджських іспитів на всіх рівнях.

Також наявні вправи на аудіювання та говоріння в комплексі, наприклад:

«послухайте експерта з японської культури, який аналізує кейс, зробіть замітки та обговоріть коментарі експерта».

Однак відмітимо, що всі ці теми є вельми корисними для найманих працівників-менеджерів, але для підприємців, які започатковують свій стартап,

цього недостатньо. Відсутня лексика та вправи з оцінки ризиків, маркетингу нового товару, визначення ефективності інноваційних проектів тощо, а найважливіше – з побудови бізнес-моделі та пітчингу.

Другий підручник, який обрано для аналізу – *Guide to Economics* видавництва *Macmillan* авторів *Lilia Raitskaya* та *Stuart Cochrane* [4], який розроблено з метою надання основ знань з економічної теорії (в тому числі пояснено різницю між макроекономікою та мікроекономікою), а також формування вмінь читання, письма, говоріння та аудіювання у дорослих учнів. Підручник складається з 21 урока, кожен з яких включає в себе два тематичних тексти з аудіо записами, активною лексикою, питаннями з теми уроку, вправами та завданнями.

Необхідно відмітити, що, на відміну від попереднього підручника, у деякі вправи на підготовку учнів до аудіювання (*Pre-listening*), вимагають заповнення пробілів у питаннях з інформації, яку учень знає (наприклад, Адам Сміт народився у … році). Так, стимулюється інтерес до теми та акцентується увага на тому, що учень ще не знає, адже під час аудіювання він буде шукати саме цю інформацію. В цілому типи вправ ті самі, як і у підручнику *Market Leader*. Цей підручник може бути рекомендований для старшокласників економічного або філологічного профілів, але для підприємців він не є вельми корисним, адже в ньому, як і у попередньому підручнику, немає лексики та вправ за темою «Startups», навіть цей термін у глосарії відсутній.

Третій підручник – *Business Advantage* видавництва *Cambridge University Press* авторів *Almut Koester, Angela Pitt, Michael Handford* та *Martin Lisboa* [3], який містить поради відомих бізнес-лідерів і спеціалістів, та використовує контент з автентичних текстів та записів бізнес-зустрічей, а також кейсів, що відображає реальність бізнес-світу. Вищезазначений підручник також націлений на гармонійний розвиток усіх чотирьох умінь. Як відмічають його автори, він буде корисним для тих, хто хоче стати успішним у міжнародному бізнесі. Типи вправ такі самі, як і в попередніх підручниках. Лише в деяких вправах із аудіювання типу *Gapped text* на початку кожного пробілу надана перша буква

слова, яке учень повинен сприйняти на слух та записати. Очевидно, це зроблене для полегшення виконання завдання і, на наш погляд, це можна використовувати в перших вправах невисокої складності, а по мірі збільшення знань школярів з певної теми та, відповідно, зростання складності вправ, вважаємо, що вже не треба надавати таких підказок. На наш погляд, це найбільш корисний для майбутніх підприємців підручник з розглянутих вище, але в ньому бракує відповідних тем зі створення стартапів, бізнес-моделювання, пітчингу тощо.

І останній, четвертий підручник, який обрано нами для аналізу – *Business Result* видавництва *Oxford University Press* авторів *John Hugles* та *Jon Nauton* [2]. Він, як і попередні, базується на комунікативному підході та розвиває комплексно всі чотири уміння учнів. Складається з 16-ти розділів, які охоплюють зокрема питання робочого та вільного часу, безпеки, покупців та роботи в команді, логістики та прийняття рішень. На відміну від попередніх підручників, у ньому присутні теми інновацій (розділ 12) та проектів (розділ 2). Стосовно проектів, відповідний підрозділ присвячений розподілу робіт, строкам проектів тощо, а не визначенню ефективності інноваційних проектів, що є конче необхідним для стартапів. Стосовно інновацій – розділ 12 надає певну лексику (*traditional, reliable, original, revolutionary, brainchild*, та ін.), але жодним чином не сприяє створенню ефективної доповіді для інвесторів. П'ятий розділ присвячений споживачам, надає лексику, яка буде корисна для роботи з клієнтами, але підприємці мають також визначати потенційних споживачів своєї продукції, для чого їм необхідні відповідні знання, лексика та вміння з проблематики маркетингу, яких у даному підручнику немає. В ньому також не розкриті питання бізнес-моделювання, аналізу ринку та конкурентів тощо. Отже, хоча цей підручник і виграє в широті охоплення, у ньому бракує глибини, а, значить, він не відповідає цілям підприємців – засновників стартапів.

Таким чином, оскільки наявні вправи у проаналізованих підручниках з бізнес-тематики провідних закордонних видавництв не у повній мірі сприяють всебічній підготовці учнів старших класів за темою «Startups», то упорядкування

навчально-методичного забезпечення навчання школярів із зазначеної тематики слід, на наш погляд, віднести до подальших напрямів роботи.

Література

1.*Cotton D., Falvey D. Market Leader Intermediate. Business English Coursebook (Intermeciate). London. Harlow. 2010. 175p.*

2. *Hugles J., Nauton J. Business Result Intermediate. Student's Book. Oxford. 2012. 159p.*

3. *Koester A., Pitt A., Handford M., Lisboa M. Business Advantage Intermediate. Student's Book. Cambridge, NewYork, Melbourne, Cape Town. 2012. 192p.*

4. *Raitskaya L., Cochrane S. Guide to Economics. Student's Book. Oxford. 2007. 135p.*

O. Moshynska

Yaroslav Mudry National Law University

PEDAGOGICAL MONITORING AND PROFESSIONAL MOTIVATION

The modern system of higher education is undergoing profound transformations driven by digitalisation, technological progress, and changing labour market demands. These processes affect not only organisational models of learning but also the mechanisms shaping students' professional motivation. In this context, the problem of developing sustainable internal motivation becomes especially relevant, as modern education is increasingly focused on training competent and self-regulated professionals. One of the key tools supporting this process is the Pedagogical Monitoring and Assessment System (PMAS), which functions not only as a mechanism of academic control but also as a factor influencing students' motivation, self-esteem and professional development.

Professional motivation is traditionally understood as a complex combination of internal and external factors that stimulate students' active involvement in learning and orientation toward professional goals. These factors include interest in the chosen profession, career prospects, personal values, social expectations, material incentives, and the educational environment. In the conditions of educational modernisation, objective and transparent assessment mechanisms acquire particular importance. PMAS plays a significant role because it focuses not only on evaluating knowledge but

also on monitoring the dynamics of competence development, which encourages students to adopt a conscious and responsible attitude toward learning.

Psychological research suggests that motivation increases when learners can observe their progress and understand the relationship between their efforts and learning outcomes. PMAS provides systematic feedback by collecting and analysing data on the development of knowledge, skills, and competencies. This enables students to recognise their achievements, reflect on their learning experience, and adjust their strategies. As a result, the system supports intrinsic motivation through reflection, self-analysis, and self-regulation, which are especially important in vocational and professional education.

A crucial motivational factor is students' understanding of the practical relevance of learning content. Traditional assessment models often had a formal character and did not fully reflect students' readiness for professional activity. In contrast, PMAS is based on a competency-based approach that evaluates not only theoretical knowledge but also practical application, communication skills, and the ability to solve professional tasks. This approach strengthens students' awareness of the connection between academic achievements and future employment, contributing to the formation of professional identity and increasing motivation to learn.

At the same time, the motivational impact of PMAS is not unambiguously positive. Excessive emphasis on assessment may lead to increased anxiety and a shift from intrinsic to extrinsic motivation, especially if monitoring is perceived as a form of pressure or punishment. Therefore, adequate pedagogical support is essential. Emphasis on formative assessment, supportive feedback, recognition of effort, and encouragement of independence helps prevent adverse effects and promotes achievement motivation rather than avoidance motivation. In this regard, the teacher acts not only as an evaluator but also as a mentor who creates psychologically safe learning conditions.

Transparency of assessment criteria is another crucial condition for maintaining stable motivation. When students clearly understand what is assessed, which indicators are considered successful, and how results are measured, uncertainty and anxiety are

reduced. PMAS ensures clarity and predictability by defining criteria, indicators, and achievement levels, which strengthens trust in the assessment process and enhances students' sense of fairness and responsibility for learning outcomes.

PMAS also provides opportunities for individualising the learning process. Since the system records not only final results but also developmental dynamics, teachers can adapt learning trajectories, differentiate tasks, and take into account students' individual characteristics. This approach increases motivation by recognising personal progress and providing tasks appropriate to students' levels. Moreover, individualisation supports autonomy and self-regulation, which are essential competencies for professional activity.

A key outcome of PMAS implementation is the development of meta-subject competencies, including critical thinking, self-assessment, planning, goal setting, and reflection. Through regular analysis of monitoring results, students learn to interpret data, evaluate their achievements, and identify areas for improvement. This transforms them from passive recipients of knowledge into active participants in the learning process, enhancing their readiness to apply learning strategies in new professional situations.

From a pedagogical perspective, PMAS contributes to the humanisation of education by shifting the focus from punishment to support and development. Assessment becomes a tool for growth rather than control, fostering cooperation and trust between teachers and students. However, the effectiveness of the system depends on teachers' assessment culture and their ability to use monitoring data constructively. When PMAS is reduced to a formal procedure, its motivational potential is lost.

The theoretical foundations of PMAS are closely linked to activity theory and the competency-based approach. These frameworks emphasise the purposeful and conscious nature of learning activities and the importance of understanding the connection between effort and result. PMAS creates conditions for implementing these principles, supporting self-regulation and internal responsibility for learning outcomes.

In conclusion, the Pedagogical Monitoring and Assessment System plays a significant role in shaping students' professional motivation by integrating transparent

assessment, feedback, individualisation, and competency-based learning. When implemented comprehensively, PMAS supports the development of intrinsic motivation, professional identity, and key competencies, contributing to the training of motivated and professionally prepared graduates in modern higher education.

References

1. *Efendieva S. Formation of positive motivation for learning English among medical students at the UMSA Higher Educational Institution. Science and Education: A New Dimension. Pedagogy and Psychology. 2018. VI (64). Issue 154. P. 26–29.*
2. *Kosovich O. V., Permyakova O. G., Bubnyak R. A. Innovative approaches to monitoring students' foreign language communication skills https://ela.kpi.ua/bitstream/123456789/48484/1/p.179-181.pdf*

О.Д. Мухортова

Харківський національний медичний університет

ПРАВИЛЬНА ВИМОВА ЯК СКЛАДОВА НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОМУ ГОВОРІННЮ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ

Розширення міжнародної співпраці у сфері міжнародних відносин і розвиток соціально-економічних зв’язків між Україною та іншими країнами впродовж останніх років суттєво змінили вимоги до випускників українських вищих навчальних закладів. Сучасний фахівець з вищою освітою, або здобувач вищої освіти повинен мати високий рівень мовної та іншомовної компетентності для своєї професійної діяльності та дбати про постійне підвищення свого професійного рівня в рамках не тільки певної медичної спеціальності, а і медичної сфери загалом, використовуючи знання рідної та іноземних мов для опанування вітчизняних і зарубіжних досягнень, стажування у зарубіжних вишах, обміну досвідом із зарубіжними колегами, здійснення наукових досліджень.

Вивчення іноземної мови входить до переліку обов’язкових дисциплін у всіх немовних вищих навчальних закладах, зокрема у медичних університетах, і передбачає розвиток у студентів мовної компетентності, забезпечуючи можливість користуватися своїми знаннями з метою спілкування взагалі, а також

з метою підвищення рівня володіння професійною мовою для тих, чи інших цілей – ознайомленню з останніми досягненнями медичної сфери в оригіналі, участі в програмі академічної мобільності, участі у міжнародних онлайн і офлайн-конференціях [2, с.318-321].

Сучасному суспільству потрібні спеціалісти, які володіють іноземними мовами на достатньому рівні. У теперішніх здобувачів немовної (у тому числі медичної) освіти змінилися особисті вимоги й інтереси - вони відчувають необхідність в отриманні практичних знань з іноземної мови, її використання в практичній професійній діяльності [1, с. 29-30] .

Невипадково під час вибору дисципліни в якості вибіркової після проходження основного мовного курсу з англійської , здобувачі медичної освіти знову обирають різні за термінами і наповненням курси професійного мовного спрямування.

Серед фахівців існує думка, що студенти повинні вчитися розмовляти другою мовою через взаємодію та спілкування з іншими людьми. Практично неможливо оволодіти комунікативною компетенцією без набуття інших навичок другої мови, таких як **правильна вимова**, граматичні правила, словниковий запас, розуміння та вільне володіння мовою [3, с .304].

Студенти можуть писати, читати, вивчати граматику або індивідуально слухати, але вони не можуть говорити самостійно, тому говорінню потрібно приділяти більше уваги. Саме потреба в умінні спілкуватися часто визначається бажанням студентів застосовувати свої знання в подальшому на роботі або в суспільному житті. Останнім часом найбільша увага приділяється навчанню навичкам говоріння в аудиторії, оскільки вільне володіння мовою передбачає також вільне розуміння англійської мови різними органами чуття, переважно слухом. Володіння цим видом мовленнєвої діяльності допомагає людині чути і розуміти мовця, витягувати для себе необхідну інформацію, реагувати на мовлення співрозмовника, а також вимовляти необхідну інформацію, що в свою чергу є говорінням [3, с.304].

На початку викладання мовної дисципліни професійного спрямування слід приділити особливу увагу тренуванню правильної вимови одиниць медичної англійської лексики, яка складається з медичних термінів латинського і грецького походження, загальновживаної англійської мови, абревіатур та професійних жаргонізмів, що є відповідною базою як для правильного іншомовного говоріння, так і для правильного розуміння відповідно. Важливо з першого знайомства з новою іншомовною лексичною одиницею одразу вивчити і запам'ятати її правильну вимову. З огляду на це було б доцільно запропонувати послідовність простих кроків, які цьому сприяють, а саме: 1) читання и повторення за викладачем; 2) повторення за відео та аудіо зразками носіїв мови; 3) запис нової лексичної одиниці під диктування викладача; 4) порівняння написання / вимови по буквах (spelling) з власне вимовою; 5) запис транскрипції за допомогою символів IPA. Усі зазначені вище кроки завжди дають позитивний результат у групах різного рівня володіння мовою, а також сприяють підвищенню мотивації її вивчення.

Література

1. *Яблочнікова В. О. Особливості іншомовної професійної підготовки майбутніх юристів. Вилучено з : https://doi.org/10.36059/978-966-397-400-2-8*
2. *Коваль Л. М. Формування у студентів немовних вищих навчальних закладів англомовної професійно орієнтованої мовної компетенції. //Науковий вісник НЛТУ України. 2010. Вип. 20.4. С. 318–321.*
3. *Костюк М., Мазур Н. Особливості методики викладання англійської мови професійного спрямування у вищих медичних навчальних закладах. Вінницький національний медичний університет ім. М.І. Пирогова //Міжнародний науковий журнал «Грааль науки» |No 34 (грудень, 2023), с.304. Вилучено з: https://doi.org/10.36074/grail-of-science.08.12.2023.66*

С. В. Насакіна

Одеський державний аграрний університет,

ІНОВАЦІЙНІ СТРАТЕГІЇ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ В ЕПОХУ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ

Глобальна цифровізація сучасного суспільства змінила вимоги до викладачів закладів вищої освіти. Зокрема, сучасні здобувачі мають більше доступу до інформації, проте, водночас, стикаються з проблемою недостатнього її критичного осмислення. У зв'язку з цим, у форматі викладання іноземних мов спостерігається перехід від традиційних методик до інноваційних систем, де діджиталізація стає ключовим фактором ефективності навчання. Особливу роль в цьому контексті відіграє поява Штучного Інтелекту (ШІ) у XXI столітті, що докорінно змінило підходи до сьогоденного накопичення та обробки знань. На сьогодні, Штучний Інтелект є невід'ємною частиною людської діяльності. Відтак, його інтеграція в освітній процес, безсумнівно, відкриває нові можливості для оптимізації навчання в закладах вищої освіти.

З моменту появи ШІ здобувачі та викладачі використовують його для різних цілей. І це зрозуміло, оскільки; по-перше, ШІ прискорює процес отримання необхідної інформації. По-друге, різні моделі ШІ використовуються для створення текстів у форматі есе, наукових статей, тощо. По-третє, лінгвістичні моделі ШІ відкривають величезні можливості для вивчення іноземних мов. Виористання ШІ у навчальному процесі не лише ставить перед науковою спільнотою складні етичні питання, а й відкриває безпрецедентні можливості для інтелектуального зростання як викладачів, так і здобувачів. Сьогодні ШІ може забезпечити персоналізацію навчання, адаптувати складність матеріалу під можливості кожного здобувача.

Науковці вказують на те, що індивідуалізоване навчання за допомогою штучного інтелекту включає використання технологій для адаптації освітніх процесів до потреб і можливостей кожного учня [1, с. 7]. Крім того, ШІ сприяє інклюзивності, допомагає долати мовні та фізичні бар'єри у навчанні. Водночас стрімка інтеграція ШІ у освітній процес актуалізує низку важливих питань. Зокрема, виникає питання трансформації академічної доброчесності: як переосмислити поняття авторства в умовах, коли ШІ здатний створювати тексти різними мовами та виконувати завдання замість здобувачів?

Особливого значення Штучний інтелект набуває у практиці викладання іноземної мови, де він кардинально змінює підходи до вивчення, наприклад, в, перетворюючи процес опанування різними аспектами мови на персоналізовану взаємодію між здобувачем та ШІ. Так, створення імерсивного середовища, дозволяє здобувачам практикувати мовленнєві навички з чат-ботами або голосовими асистентами в режимі реального часу позбуваючись страху помилки. На навчальному етапі вивчення іноземної мови, ШІ-моделі здатні миттєво аналізувати вимову, вказуючи на фонетичні неточності. Більше того, ШІ може бути використаний на заняттях англійської мови, наприклад, для граматичного аналізу (виявлення індивідуальних патернів помилок у письмових роботах здобувачів та пропозиція вправ для індивідуальної корекції), симуляції реальних ситуацій (відпрацювання навичок наукової комунікації, або підготовка до міжнародних іспитів, як-от IELTS, TOEFL через діалог з ШІ, який виконує роль екзаменатора), тощо.

Більш того, сучасні освітні платформи на базі ШІ здатні адаптувати навчальний план під інтереси конкретного здобувача, генеруючи вправи на основі улюблених тем, фільмів чи фахової лексики, що значно підвищує мотивацію студентів в процесі вивчення англійської мови. Парелельно з цим, технології миттєвого перекладу дозволяють ефективно працювати з автентичним аудіо- та відеоконтентом.

У контексті інструментарію варто виділити такі ресурси як *Grammarly*, що допомагає в процесі перевірки граматики, стилістики англомовного тексту. На відміну від звичайних перекладчів, *DeepL Write* не просто перекладає, а допомагає перефразувати речення англійською так, щоб досягти автентичного та природного звучання англомовного тексту. З ШІ-репетитором *Talkpal* можна спілкуватися на будь-які теми, що мнімізує мовний бар’єр.

Хоча Штучний Інтелект відкриває колосальні перспективи у системі освіти, як було зазначено вище, його інтеграція в освіту та науку супроводжується низкою суттєвих ризиків, які не можна ігнорувати. Основним деструктивним фактором є загроза академічній доброчесності, що призводить до

знецінення дипломів та наукових ступенів, оскільки стає дедалі важче оцінити реальний рівень знань людини. Окрему небезпеку викликає дезінформація. ШІ-моделі навчаються на величезних масивах даних, які часто містять приховані стереотипи, а іноді й відверті помилки. Це може призводити до появи так званих «галюцинацій» — ситуацій, коли система впевнено генерує вигадану інформацію, яку недосвідчені користувачі сприймають як істину. Крім того, надмірне покладання на "ШІ-викладачів" зменшує роль емоційного та соціального зв'язку між викладачем та здобувачем, який є критично важливим для виховної складової освіти.

Для ефективної протидії негативним аспектам використання ШІ в ЗВО та збереження якості освіти, університети впроваджують комплексні стратегії, спрямовані на адаптацію навчального процесу до нових реалій. Перш за все, відбувається поступова відмова від домашніх есе на заняттях "Іноземна мова" як основного методу контролю на користь усних іспитів, дискусій у групах та письмових робіт, що виконуються безпосередньо в аудиторії під наглядом викладача. Це дозволяє перевірити не лише кінцевий результат, а й здатність здобувача аргументувати свою думку в реальному часі. По друге, замість заборони, викладачі можуть запропонувати здобувачам згенерувати текст англійською мовою за допомогою ШІ, а потім знайти в ньому помилки, логічні розриви або упередження. Це розвиває навички верифікації інформації та критичного сприйняття контенту ШІ.

Таким чином, Штучний Інтелект стає інтерактивним містком між теорією та живою практикою, допомагає створити вивчення англійської мови більш доступним, швидким та когнітивно гнучким процесом. Водночас, поряд з очевидними перевагами ШІ в освітньому процесі, передбачувано виникають новітні виклики, особливо ті, що пов'язані зі збереженням академічної доброчесності. З огляду на це, стратегічною метою сучасної освіти є формування гармонійному симбіозу традиційного формату навчання з іноваційними технологіями. У такій моделі ШІ має слугувати розширенню меж можливостей здобувачів в процесі вивчення іноземної мови.

Література

1. *Топузов О., Алєксєєва С. Можливості використання штучного інтелекту в освітньому процесі закладів середньої освіти в умовах воєнного стану. Український педагогічний журнал, №1, 2024. С. 5-11.*

K. Nesterenko

Yaroslav Mudryi National Law University

TEACHING CRITICAL THINKING VIA MEDIA AND LEGAL TEXTS

Critical thinking has become a central objective and essential skill to be developed in modern education. It is particularly important in the context the rapid and continuing expansion of digital media and the growing role of law in everyday life. It is not a secret that now we live in the world characterized by information overload, media manipulation, and increasing legal awareness. News reports, social media posts, advertising, legal notices, contracts, and public statements form a substantial part of daily communication. We need to admit that the communicative environment in which language learners operate has significantly been transformed that is why learners must be equipped not only with linguistic competence but also with the ability to analyze, evaluate, and interpret complex texts. Consequently, language education can no longer be limited to the development of grammatical accuracy and lexical range. Instead, it must also address higher-order cognitive skills, particularly critical thinking.

Critical thinking is commonly understood as the ability to analyze information objectively, evaluate arguments, identify bias and assumptions, and make reasoned judgments. In language education, this skill can be developed through reading, listening, speaking, and writing, as learners are required to interpret texts, assess their credibility, and respond appropriately. Media and legal texts are especially valuable in this respect, as they are often persuasive, ideologically charged, or normatively structured. For language learners, critical thinking enables deeper comprehension of texts and more meaningful communication.

In foreign language teaching, critical thinking is not an isolated skill but an integrated component of communicative competence. Learners must be able to

question the intent of a speaker or writer, distinguish facts from opinions, recognize persuasive techniques, and evaluate the reliability of sources. These abilities are essential for navigating contemporary media landscapes and understanding legal information that may affect personal and professional life.

Critical thinking skills development is usually exercised through authentic texts. Media and legal texts are authentic by nature and reflect real-world language use, power relations, and social values. Their complexity and relevance encourage learners to engage cognitively and emotionally, thereby promoting deeper learning. Texts analysis involves interpretation, evaluation, and inference.

Thus, what can be the pedagogical potential of media and legal texts as tools for fostering critical thinking in language classroom?

First, we will briefly characterize media texts.

Media texts include news articles, opinion pieces, advertisements, social media posts, interviews, and broadcasts. Linguistically, they are characterized by evaluative language, persuasive strategies, metaphorical framing, selective presentation of facts, and sometimes by special language and signaling use (special lexis, slang, abbreviations, symbols, memes, emojies, etc.). From a discourse perspective, media texts often reflect ideological positions and attempt to influence public opinion. In media texts, headlines may use emotionally charged vocabulary to attract attention, while news reports may employ passive constructions to obscure responsibility. Recognizing such features requires analytical reading and awareness of discourse strategies, making media texts particularly suitable for critical thinking instruction.

When working with media texts, teachers can adopt a critical media literacy approach. This involves guiding learners to ask key questions: Who is the author? What is the source of information? How reliable is it? What is the purpose of the text? Whose voices are represented or omitted? What linguistic choices shape the reader's perception?

Classroom activities may include comparing reports from different media sources. Activities can also include identifying bias and loaded language, analyzing headlines versus full articles, and discussing the impact of visual elements. Such tasks

encourage learners to move beyond surface comprehension toward critical evaluation. The students can be offered to write their own articles and reports to try to make them neutral or biased. Even a simple sentence can be enlarged and transformed into a story from the different points. In the classroom it will be possible then to analyze the means used by the students to achieve such an effect. Other activities can include analyzing persuasive techniques in advertisements or opinion pieces; comparing media representations of a legal issue with the actual legal text; role-play activities simulating press conferences or legal consultations.

Now we will characterize legal texts and their methodological potential in developing critical thinking.

First, we will say, that legal texts differ significantly from media texts in terms of structure, style, and communicative purpose. As it is known, they include laws, contracts, court decisions, regulations, and legal notices. Linguistically, legal discourse is characterized by formal register, precise terminology, complex syntax, and impersonal constructions. Its primary function is normative: to regulate behavior and establish rights and obligations.

Despite their perceived difficulty, legal texts offer substantial pedagogical value. Their logical structure and reliance on precise definitions require careful reading, interpretation, and reasoning, and these are the key components of critical thinking.

Using legal texts in language teaching helps learners develop analytical reading skills, attention to detail, and the ability to interpret implicit meanings. For example, analyzing a contract clause requires understanding conditions, exceptions, and consequences, thus, students need to use logic. Moreover, legal texts contribute to learners' civic competence by increasing awareness of legal rights and responsibilities. This is particularly relevant in ESP contexts, such as Legal English, Business English, or Media Studies.

Integrating these text types into language teaching contributes to the formation of informed, reflective, and responsible language users capable of navigating complex communicative environments.

С.М. Нікіфорова
Харківський національний університет
міського господарства імені О.М.Бекетова

ПЕДАГОГІЧНІ ВИКЛИКИ У ВИКЛАДАННІ ДИСЦИПЛІНИ «ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ПЕРЕКЛАДУ»: МІЖ ТЕОРІЄЮ, ТЕХНОЛОГІЯМИ ТА ПРОФЕСІЙНОЮ РЕАЛЬНІСТЮ

Навчальна дисципліна «Теорія і практика перекладу» є фундаментальною у підготовці фахівців-перекладачів. Вона поєднує теоретичні основи перекладознавства з практичними навичками, необхідними для професійної діяльності. Проте сучасна освітня реальність ставить перед викладачами ряд складних викликів: від надмірного покладання студентів на машинний переклад до недостатньої мовної компетентності, від розриву між теорією та практикою до змін у професійному ландшафті через технологічний прогрес. У цих умовах ефективне викладання перекладу потребує не лише методологічної гнучкості, а й постійного оновлення навчальних стратегій.

1. Розрив між теорією та практикою

Однією з ключових проблем є формальне засвоєння теоретичних концепцій без їхнього застосування на практиці. Студенти часто сприймають такі поняття, як *equivalence, skopos theory, translation strategies* (наприклад, domestication vs. foreignization), як абстрактні академічні терміни, не розуміючи їхньої цінності в реальному перекладацькому процесі.

Наприклад, під час перекладу речення *"He kicked the bucket"* студент може буквально перекласти його як *«Він пнув відро»*, не розпізнаючи фразеологізму зі значенням *«to die»*. Теорія функціонального еквіваленту [1] прямо вказує на необхідність передавати не форму, а функцію, проте без практики це залишається «мертвою» знанням.

Рішення — інтеграція кейс-стаді, аналітичних завдань і рефлексивного перекладу, де студент обґрунтовує свій вибір стратегії, посилаючись на теорію.

2. Надмірна залежність від машинного перекладу

Сучасні студенти активно використовують Google Translate, DeepL тощо, часто не розуміючи їхніх обмежень. Це призводить до механічного копіювання результатів без критичного аналізу, що підриває розвиток перекладацького мислення.

Наведемо такий приклад:

Оригінал: *"The meeting was called off due to unforeseen circumstances."* Машинний переклад (Google Translate): *«Зустріч була скасована через непередбачені обставини».*

На перший погляд — коректно. Але якщо контекст — дипломатичний лист, то *«called off»* може потребувати менш прямої формулювання: *«postponed indefinitely»* або *«regrettably could not proceed»*. Студент, що сліпо довіряє машині, упускає нюанс комунікативного наміру.

Викладач повинен навчати **постредагуванню** (post-editing) як окремій компетентності, а не забороняти технології.

3. Недостатня мовна та текстова компетентність

Багато студентів мають обмежений словниковий запас, слабке розуміння синтаксичних структур англійської мови та невміння аналізувати типи текстів (наприклад, *informative*, *expressive*, *operative* за K. Reiss [3]).

Так, наприклад, у науковому тексті: *"The data suggest a statistically significant correlation between variables X and Y."* Студент може неправильно перекласти *«suggest»* як *«пропонувати»*, тоді як у науковому контексті це означає *«свідчити», «вказувати»*. Без розуміння регістра та жанру переклад стає неточним.

Тому курс має включати **текстовий аналіз** як обов’язковий етап перед перекладом.

4. Відсутність міжкультурної чутливості

Переклад — це не просто міжмовна, а міжкультурна діяльність. Однак студенти часто ігнорують культурні коди, особливо в художніх або медійних текстах.

Наприклад, фраза *"She's as American as apple pie"* не має прямого еквівалента в українській. Літеральний переклад втрачає ідіоматичне значення *«типово американська»*. Ефективний переклад може вимагати адаптації (*«вона — як ілюстрація з підручника з історії США»*) або пояснення. Без розуміння культурного фону такі рішення неможливі.

Викладання має включати елементи **культурної компетентності** — порівняння реалій, аналіз культурних метафор, роботу з паратекстом.

5. Обмежена експозиція до різноманітних жанрів

Студенти часто тренуються на уривках художньої літератури або універсальних текстах, тоді як сучасний перекладач працює з технічною документацією, субтитрами, маркетинговими матеріалами, юридичними договорами тощо.

Переклад юридичного тексту: *"The Party of the First Part hereby covenants and agrees..."* вимагає знання **фіксованих формул**, юридичної термінології та стильових норм, які кардинально відрізняються від художнього перекладу. Без спеціалізованої практики студент не готовий до професійного середовища.

Тому програма має передбачати **модульність**: окремі модулі з технічного, медичного, медійного, юридичного перекладу.

6. Етичні та професійні виклики

Майбутні перекладачі рідко отримують навички прийняття етичних рішень: як поводитися з расистськими висловами, чи можна «політично коректувати» оригінал, як уникати плагіату при використанні корпусів?

Якщо, наприклад, **о**ригінал містить расистський термін, чи має перекладач замінити його на нейтральний еквівалент? Теорія *ethics of translation* [2] вказує на необхідність балансу між вірністю автору та соціальною відповідальністю.

Ці питання мають обговорюватися на заняттях через **етичні дилеми** та рольові ігри.

Отже, викладання дисципліни «Теорія і практика перекладу» сьогодні — це не просто передача знань, а формування **професійної ідентичності, критичного мислення** та **адаптивної компетентності**. Основні виклики — це

інтеграція теорії з практикою, розвиток міжкультурної свідомості, навчання роботі з технологіями та підготовка до різноманітних професійних сценаріїв. Лише комплексний, динамічний і студентоорієнтований підхід дозволить подолати ці виклики й підготувати перекладачів, готових до вимог сучасного світу.

Література

1. *Nida E. A. Towards a Science of Translating: With Special Reference to Principles and Procedures Involved in Bible Translating. Leiden ; Boston : Brill, 2003. 331 p.*
2. *Pym A. The Return to Ethics in Translation Studies / A. Pym // The Translator. — 2001. — Vol. 7, no. 2. — P. 129–138.*
3. *REISS K. Möglichkeiten und Grenzen der Übersetzungskritik : Kategorien und Kriterien für eine sachgerechte Beurteilung von Übersetzungen / K. Reiss. — München : Hueber, 1971. — 104 S.*

В.В. Ніколаєнко

Український державний університет імені Михайла Драгоманова

ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕКТРОННИХ СЛОВНИКІВ ДЛЯ РОЗВИТКУ ІНШОМОВНОЇ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ

Стрімка цифровізація освіти трансформувала підходи до вивчення іноземних мов. Для студентів-філологів володіння навичками роботи з електронними словниками є не просто технічною допоміжною навичкою, а професійною компетенцією. На відміну від традиційних паперових видань, електронні словники забезпечують миттєвий доступ до розгалуженої системи лінгвістичних даних, що критично важливо для розвитку чотирьох видів мовленнєвої діяльності: читання, письма, аудіювання та говоріння. З дидактичної точки зору словник цікавий ще й тим, що є важливим засобом формування навичок самостійної діяльності студента - одним з актуальних завдань сучасної освіти.

Успішність застосування електронних словників у навчальному процесі залежить від вибору типу словника за його функціональним призначенням. Для ефективного розвитку мовлення студент має розрізняти типи ресурсів:

Тлумачні словники (Monolingual Dictionaries): сприяють подоланню мовного бар'єра та розвитку навички мислення мовою, що вивчається. Це фундамент для розвитку мислення англійською мовою. Вони надають дефініції, синоніми та приклади вживання. Наприклад:

- *Oxford Learner's Dictionaries:* Еталон для вивчення британської та американської вимови. Особливо корисний розділ *Oxford 3000* (найважливіші слова).
- *Cambridge Dictionary:* Відомий своїми чіткими поясненнями граматики та рівнів за шкалою CEFR (A1–C2).
- *Merriam-Webster:* Незамінний для тих, хто спеціалізується на американському варіанті англійської мови (AmE) та історії походження слів.

Перекладні словники (Bilingual Dictionaries): необхідні на початкових етапах та для професійної перекладацької діяльності.

Словники сполучуваності (Collocation Dictionaries) які допомагають студентам звучати як носіям мови, підказуючи, які слова "товаришують" між собою.

- *Free Collocation (Oxford Collocations Dictionary). Цей* словник дозволяє знайти, які прикметники, дієслова чи прислівники вживаються з конкретним іменником (наприклад, не просто *big problem*, а *daunting challenge*). Зазначені навички є ключовими для продуктивного письма та говоріння студентів.

*Контекстуальні та корпусні інструменти д*опомагають побачити слово у "живому" середовищі (статті, фільми, літературі).

- *Ludwig.guru:* Лінгвістична пошукова система, яка порівнює ваші речення з текстами з авторитетних джерел (The Guardian, NYT). Ідеально для перевірки академічного письма.
- *Reverso Context:* Найкращий для перекладу ідіом та сталих виразів, оскільки показує сотні прикладів з паралельних текстів.

- *YouGlish:* Унікальний сервіс, що знаходить відео на YouTube з висловом, який ви шукаєте. Дозволяє почути живу вимову в реальному контексті.

Використання електронних словників у сучасному освітньому процесі докорінно змістило акценти з простого пошуку значення слова на комплексний аналіз мовних одиниць. Для студентів, особливо філологічних спеціальностей, електронні словники стали інструментом, що забезпечує інтенсифікацію навчання та розвиток автономності [2].

По-перше, головною перевагою електронних словників є мультимодальність. На відміну від паперових аналогів, електронні ресурси (наприклад, *Oxford Learner's Dictionary* або *Cambridge Dictionary*) інтегрують аудіосупровід, що дозволяє миттєво почути нормативну вимову в різних діалектних варіантах (BrE та AmE). Це критично важливо для подолання фонетичної інтерференції та формування коректної вимови.

По-друге, використання словників сполучуваності (collocation dictionaries) та корпусних інструментів дозволяє студентам бачити слово в живому контексті. Це трансформує підхід до письма та говоріння: замість механічного перекладу окремих слів, студент вчиться оперувати готовими мовними блоками, що робить його мовлення природним і автентичним.

Однак вплив електронних словників має і зворотний бік. Доступність миттєвого результату іноді призводить до зниження когнітивних зусиль — так званого «ефекту швидкого забування». Тому в методиці викладання важливо зміщувати фокус на критичну лексикографію: вчити студентів порівнювати дефініції в різних словниках, аналізувати стилістичні позначки та вибирати відповідний контекстуальний еквівалент, а не просто копіювати перший запропонований варіант.

Отже, електронні словники не лише пришвидшують доступ до інформації, а й сприяють формуванню цифрової та лінгвістичної грамотності, якщо вони використовуються як інструмент дослідження мови, а не просто як засіб для швидкого перекладу. Використання електронних словників у навчанні

студентів-філологів перетворює процес засвоєння мови з пасивного накопичення слів у активну дослідницьку діяльність. Це дозволяє не лише розширити лексичний запас, а й сформувати цілісну мовну картину світу, необхідну для професійної комунікації.

Література

1. *Биков В. Ю. Моделі освітнього середовища та сучасні мережні технології навчання. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. 2015.*
2. *Коломієць С. С. Електронні словники як засіб формування лексичної компетенції майбутніх філологів. Іноземні мови. 2018. № 2.*
3. *Levy M. Computer-Assisted Language Learning: Context and Conceptualization. Oxford: Clarendon Press, 1997 (або актуальніші праці про CALL-технології).*

Н.Є. Огородник

Херсонська державна морська академія

НАВИЧКОВИЙ ПІДХІД ЯК ІНТЕГРАТИВНИЙ КОМПОНЕНТ СУЧАСНОЇ МОВНОЇ ОСВІТИ

Сучасна система морської освіти перебуває на етапі глибоких трансформацій, зумовлених цифровізацією судноплавної галузі, зростанням рівня автоматизації, розвитком технологій дистанційного управління та посиленням екологічної відповідальності. За таких умов професійна підготовка моряків потребує переосмислення змісту та методів викладання, зокрема у сфері англомовної освіти.

Англійська мова у підготовці морських фахівців має професійно орієнтований характер і виконує подвійну функцію: з одного боку, забезпечує формування мовних і мовленнєвих компетентностей, необхідних для ефективної комунікації, а з іншого – сприяє засвоєнню професійних знань і термінологічного апарату, що є невід’ємною складовою фахової компетентності. Вона виступає не лише засобом спілкування, а й інструментом виконання професійних обов’язків, гарантування безпеки, управління судном і конструктивної взаємодії в міжнародному екіпажі. [3]

У цьому контексті особливої актуальності набуває впровадження навичкового підходу (skills-based approach), який орієнтує навчальний процес не лише на опанування лінгвістичних знань, а насамперед на формування практичних умінь і компетентностей, що інтегрують мовні, професійні, когнітивні та соціальні складові.

Навичковий підхід (skills-based approach) зазвичай не вважається цілком окремим, самодостатнім підходом, а скоріше різновидом або складовою ширших освітніх підходів, насамперед компетентнісного та комунікативного навчання. Зважаючи на те, що компетентнісний підхід у підготовці майбутніх морських інженерів орієнтований на формування професійних компетентностей, а саме знань, умінь, навичок, досвіду та певних особистісних якостей, skills-based approach у цьому разі виступає в якості інструментального компонента, тобто складової частини компетентнісного підходу. Він зосереджений як на формуванні конкретних професійних навичок і вмінь, або жорстких, технічних навичок і вмінь (hard skills), так і неспеціалізованих, надпрофесійних навичок, що називаються гнучкими (soft skills) та включають певні поведінкові й морально-ділові якості майбутніх фахівців. Отже, навичковий підхід (skills-based approach) можна розглядати як засіб або механізм для досягнення цілей професійно орієнтованого навчання. [1: 225; 2:50-51]

Комунікативний підхід, як відомо, спрямований на розвиток мовленнєвих компетентностей у різних видах мовленнєвої діяльності, як-от: аудіювання, говоріння, читання і письмо. Навичковий підхід тут є функціональним різновидом, який фокусується не на засвоєнні лінгвістичних знань, а на функціональному аспекті мови. Він зосереджений на вивченні мови як засобу спілкування, будуючи навчальний процес навколо певних комунікативних (життєвих і професійних) ситуацій: як привітатися, як познайомитися, як пройти співбесіду, як попросити пояснень, як доповісти про виконану роботу, тощо.

Тож, у професійно орієнтованому навчанні, зокрема англійської мови морського спрямування, skills-based approach часто використовується як прикладний аспект ESP підходу – Англійська для спеціальних цілей, що

зосереджується на конкретних потребах майбутньої сфери діяльності. Формована у такий спосіб професійно орієнтована комунікативна компетентність охоплює не лише здатність спілкуватися англійською мовою, але й володіння мовою як засобом реальної професійної взаємодії, ба більше – застосування мови відповідно до соціального контексту, розрізняючи формальний і неформальний стилі спілкування, а також враховуючи культурні норми та правила, що діють у професійній спільноті.

Очевидно, що комунікативний і навичковий (skills-based) підходи не протиставляються один одному, а перебувають у відношенні методологічної взаємодоповнюваності та взаємозалежності. Їх кореляцію доцільно розглядати на рівні цілей, змісту, методів і результатів навчання.

Таким чином, навичковий (skills-based) підхід у професійно орієнтованому навчанні англійської мови не є ізольованою методикою, а функціонує у тісній взаємодії з компетентнісним і комунікативним підходами, доповнюючи та конкретизуючи їх. Його застосування забезпечує трансформацію сформованих мовленнєвих умінь у практичні професійні (hard skills) та універсальні навички (soft skills), необхідні для ефективної діяльності майбутніх фахівців у сучасному міжнародному професійному середовищі.

Література

1. *Афанасієвська І., Погорлецька Н. Розвиток надпрофесійних навичок майбутніх суднових механіків у процесі вивчення морської англійської мови, Актуальні питання гуманітарних наук. 2024. Вип. 75. Том 1. С. 224-230. doi https://doi.org/10.24919/2308-4863/75-1-34*
2. *Ляшенко У. І. Розвиток hard та soft skills курсантів вищих морських навчальних закладів при вивченні дисципліни «Морська англійська мова» ScienceRise: Pedagogical Education. 2024. №2 (59). с.50-55. https://doi.org/10.15587/2519-4984.2024.304465*
3. *Wang L. A Study on the Reform of Maritime English Teaching in Higher Vocational Colleges from the Perspective of Linguistics. 2nd Asia-Pacific Conference on Advance in Education. Learning and Teaching (ACAELT 2020). 2020. https://www.webofproceedings.org/proceedings_series/2020/ZS8- W-459*

Н.В. Орлова

Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

ТИПИ ТЕМПЕРАМЕНТУ ТА ОСОБИСТОСТІ В ПРОЦЕСІ ДОБОРУ МЕТОДІВ І ТЕХНІК НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Метою роботи є ілюстрація того, що урахування типів темпераменту та особистості призведе до більш вичерпного розуміння самого процесу вивчення іноземної мови (далі – ІМ), а також до покращення якості навчального процесу, залучачи розробку і впровадження відповідних індивідуально-орієнтованих підходів, технік і методик.

Серед тестів і опитувальників, розроблених для отримання інформації про людину як особистість, найбільшу популярність має Індикатор Типу Особистості за Маєрс-Бріґс (далі – *MBTI*), який ще називають Тест Маєрс-Бріґс [3, с. 176]. Типологія Маєрс-Бріґс спочатку розроблялась на базі праці швейцарського психіатра Карла Густава Юнга «Психологічні типи». Подальшого розвитку ідеї Маєрс-Бріґс отримали завдяки Девіду Кейрсі (*David Keirsey*), який склав систему типів темпераментів, виокремлюючи чотири групи. На базі MBTI виникли й інші тести: он-лайн тест Девіда Кейрсі (*Keirsey Temperament Sorter*), дитячий тест Мерфі-Мейзгейера (*Murphy & Meisgeier*) тощо [2].

Отже, MBTI слугує для визначення одного з 16 типів особистості. Він включає у себе чотири пари шкал особистісних преференцій. Призначення цієї типології – допомогти людині у визначенні особистих преференцій, тобто того з полюсів шкали, що найбільше відповідає його природі. У межах кожної пари людина схиляється у бік однієї або другої преференції. Вибір однієї преференції з кожної пари допомагає сформулювати чотирибуквений код, який презентує тип особистості кожної людини. Проте, як і з багатьма речами у нашому житті, комбінація особистісних преференцій, складові якої взаємодіють між собою по-різному, не просто констатує належність людини до певного типу, але й робить кожну особу унікальною [2].

У більшості класифікацій і теорій темпераменту присутні два його компоненти – активність і емоційність. Активність поведінки характеризує ступінь енергійності, стрімкості, швидкості чи, навпаки, повільності, інертності; емоційність – особливості протікання емоцій, почуттів, настроїв, їх якість: знак (позитивна або негативна) і модальність (радість, горе, страх, сум, гнів та інші). У різних класифікаціях темпераментів в основу покладені їх різні властивості: 1) швидкість і сила емоційних реакцій; 2) рівень активності і переважаючий почуттєвий тон; 3) шкали екстраверсії – інтроверсії та нейротизму – емоційній стабільності; 4) реактивність і активність; 5) загальна психічна активність, моторика й емоційність. Тут наведені лише найбільш загальні з властивостей. Повніший перелік може включати сенситивність, темп реакцій, пластичність і ригідність, екстравертованість та інтровертованість, емоційна збудливість. [1, с. 542]

Знання типів темпераменту допомагає не лише дізнатися про потенційну поведінку та схильності людини, але й стає у нагоді для фасилітації у різноманітних життєвих або кризових ситуаціях. У викладацькій роботі, особливо, у процесі навчання ІМ, бажано не лише приділяти певну увагу типу темпераменту студентів, але й ураховувати їх під час розробки диференційованих завдань. Усвідомлення власних преференцій, типів особистості та типів темпераменту може сприяти використанню студентами переваг сильних сторін і компенсації недоліків слабких сторін, виходячи з цих природних нахилів [2]. Крім цього, знання особистісних комбінацій та типів темпераменту допоможуть викладачам правильно організовувати індивідуальну діяльність студентів, спрямовуючи її у потрібному напрямку. Девід Кейрсі та М. Бейтс у 1984 році описали, як можна використовувати ці знання. Так, наприклад, ISTJ студенти краще виконують завдання, не будучі на публіці, тоді як ENFP студенти краще справляються з цим же завданням на очах присутніх оточуючих, приклад, так званої, соціальної фасилітації [5].

У той же час Дж. Лоренс також наголошував на важливості урахування особистісних відмінностей під час вивчення ІМ. Екстраверти (Е) успішно

виконують групові завдання, а Інтроверти (I) віддають перевагу індивідуальній роботі у спокійній обстановці. Студенти з темпераментним типом SJ мають потребу у чітко структурованому навчанні. Тип NT з легкістю виконують письмові завдання і тести. Сенсорики (S) мають переваги у запам'ятовуванні. Інтуїтивний тип (N) успішно використовують лінгвістичні здогадки й, так зване, чуття мови, і не обмежують себе в усній та письмовій мовленнєвій практиці [6, с. 52]. Таких узагальнень може бути багато. Протягом останньої декади XX століття дослідники працювали над пошуками підтвердження наявності зв'язку між типізацією Маєрс-Бріґс та процесом вивчення ІМ. Серед вчених варто виокремити команду Каррел, Принс та Астіка (1986 рік), Ерман і Оксфорд (1989, 1990, 1995 роки) та інших. Варто уваги дослідження Ерман і Оксфорд у 1990 році, під час якого вони з'ясували, що відповідно до належності до певного типу особистості за Маєрс-Бріґс, студенти демонструють різні підходи і стратегії у вивченні ІМ. Екстраверти (E) легко і постійно використовують соціальні стратегії, тоді як Інтроверти (I) їх відхиляють. Студенти Сенсорики (S) демонструють сильні уподобання щодо стратегій запам'ятовування, а Інтуїтивний тип (N) студентів є кращими у компенсаторних стратегіях. Проте найбільш драматичною є різниця між студентами Мислителями (T) і Чутливим типом (F) студентів. Мислителі (T) зазвичай використовують метакогнітивні стратегії та аналіз, тоді як Чутливі (F) ці стратегії відхиляють, і замість них користуються соціальними стратегіями, до яких, у свою чергу, ніколи не прибігають Мислителі (T). Раціоналісти (J) дуже зрідка використовують афективні стратегії, які є надзвичайно поширеними й уживаними у колах Ірраціоналістів (P) [4, с. 323].

Проте, не зважаючи на вищезгадані результати, не варто робити висновки що до успішності або невдачі у вивченні ІМ згідно з виявленим типом темпераменту або особистості. Мета типології не просто причепити ярлик на окрему людину і обмежити її рамками належності до цього типу. ЇЇ мета у розширенні знань і визнанні успадкованих талантів таким чином, щоб людина могла індивідуально знайти своє місце у світі, щоб люди могли навчитися

сприймати оточуючих, несхожих на них персон толерантно, не намагаючись поділити їх на «неправильних» або «поганих». Цінність типології не в обмеженні, а в поясненні. Для освітян це ще один крок у бік індивідуалізації навчального процесу і пов'язаною з нею його успішністю й гармонійністю. Ураховуючи на практиці, у процесі навчання ІМ знання типології Маєрс-Бріґс і Девіда Кейрсі, викладач стає організатором, натхненником і фасилітатором навчального процесу [2]. Він виконує роль активного учасника процесу, одночасно керуючи цим процесом, де передбачена тісна співпраця викладача і студента, де враховуються індивідуальні особливості студентів, що сприяє досягненню максимального успіху у процесі вивчення ІМ.

Література

1. *Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів. Х.: Прапор, 2009. 672 с.*
2. *Орлова Н.В. Урахування впливу властивостей типів особистості й темпераменту на успішність вивчення іноземних мов. Розвиток педагогічних наук в Україні і Польщі на початку XXI століття. Черкаси: ПП Чабаненко Ю.А. 2011. с. 544-552.*
3. *Brown, H. Douglas (2007) Principles of Language Learning and Teaching. 5th edition. New York: Pearson Education*
4. *Ehrman, M. & Oxford, R. (1990) Adult Language Learning styles and strategies in an intensive training setting. Modern Language Journal, 74, pp. 311-327*
5. *Keirsey, D. & Bates, M. (1984) Please, understand me: Character and temperament types. Del Mar, CA: Prometheus Nemesis Book Company*
6. *Lawrence, G. (1984) People types and tiger stripes: A practical guide to learning styles. Gainesville, FL: Center for Application of Psychological Type*

О.В. Осадчий, О.А. Коваленко

Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди

ЛІНГВОКУЛЬТУРНІ ТА ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕРНЕТ-СПІЛКУВАННЯ В АНГЛОМОВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Комунікація за допомогою Інтернету в англомовному середовищі влаштована таким чином, що на одному полюсі діє професійний виробник інформації, а на іншому завжди залишається масовий суб'єкт – заздалегідь невизначена кількість анонімних користувачів. До анонімності часто тяжіє

навіть полюс виробництва інформації, такою є сила її природи в цьому медійному середовищі. Недарма в Інтернеті багато відомостей, походження яких не встановлено.

Інтернет-технологія робить комунікацію транскордонною. Спілкування перестає бути прив'язаним до місця спілкування. На цій основі Інтернет може виконувати соціально-креативну функцію, тобто формувати нові спільності з єдиною інформаційною базою та загальним ціннісно-нормативним фундаментом. Загальна спрямованість розвитку засобів поширення інформації полягає у затвердженні гетерархічного (горизонтального, рівноправного) порядку на місці ієрархічного (вертикального, з домінуванням одного із суб'єктів спілкування). Відбувається перехід від односторонньої до двосторонньої моделі комунікації.

В умовах Інтернет-комунікації аудиторія може брати участь у виробництві та обміні інформацією, у тому числі й між собою. Аудиторія перестає (якщо захоче) бути лише отримувачем повідомлень. Однак тут використання інтерактивних можливостей ніколи не подолає природного поділу ролей.

Аналізуючи функцію Інтернет-комунікацій, слід розрізняти поняття «інтерактивність» та «зворотний зв'язок». Перше ширше за друге. Зворотний зв'язок – це реакція, відгук суб'єкта на інформаційний вплив. Саме в цій якості в Інтернет-спілкуванні поки що найчастіше використовується функція «форум». Показники відвідуваності теж виступають у ролі зворотного зв'язку: це свідчить про те, чи зацікавилися сайтом та його контентом користувачі. Інтерактивність передбачає й інші можливості контролю користувача над змістом (запит, оцінка), участь у його формуванні через постановку проблем для висвітлення та обговорення, ініціативу в обговоренні, авторство, обмін думками з іншими користувачами і т. п.

Інтернет-комунікації, у яких суб'єкти, що представляють два полюси спілкування, мають можливість і відправляти, і отримувати повідомлення, отже є взаємозворотність їх ролей. Г. Лассвелл запропонував називати такі

комунікації двосторонніми [3]. Натомість, відповідно до висновків Ч. Морріса, Інтернет-комунікації поділяються на чотири різні категорії:

1) асинхронна комунікація «один на один» (електронні листи);

2) асинхронна комунікація «багатьох із багатьма» (наприклад, мережа «Usenet»: зведення, листи розсилок, де потрібна згода на розсилки або пароль, для входу в програму, в якій повідомлення стосуються певних тем);

3) синхронна комунікація «один на один», «один з кількома» будуються навколо будь-якої конкретної теми, наприклад, рольові ігри, чати;

4) асинхронна комунікація, де зазвичай користувач намагається знайти сайт для отримання певної інформації; тут можна зустріти комунікацію «багато й один», «віч-на-віч», «один і багато» (веб-сайти, гороскопи);

Відповідно до роботи Т. В. Журавель та Н. І. Хайдарі, можна виявити причини звернення до Інтернет-комунікацій як інструменту спілкування:

1) недостатнє насичення спілкуванням у реальних контактах;

2) можливість реалізації якостей особистості, програвання ролей, переживання емоцій з тих чи інших причин неможливих у реальному житті [1, с. 210].

Відтак, Інтернет-комунікація є однією із найпоширеніших і широко використовуваних видів глобального світу – Інтернету, яка виконує функції спільної інформаційно-пізнавальної і комунікативної діяльності, та багато в чому виступає носієм сучасних моральних цінностей, і яка характеризується різноманітними способами та видами спілкування.

Спілкування між комунікантами відбувається на різних рівнях, які формуються на основі загальної культурної складової комунікантів, що вступають у діалог, а також їх особливостей характерів, обставин та факторів, при яких відбувається взаємодія. Дослідники розбивають спілкування на три рівні:

1) першим рівнем виділяється фатичний, у якому відбувається нормальний обмін фразами і репліками з підтримки діалогу. Найчастіше причиною фатичного рівня спілкування є вимушені обставини, у яких комуніканти мають

підтримувати діалог між собою, але у розмові зацікавлені. Оскільки мова комунікантів не має глибинного сенсу та підтексту, отримання нових знань також не відбувається, такий вид спілкування можна охарактеризувати як обмежене чи примітивне. Спілкування на фактичному рівні відбувається у рамках етикету та норм соціального шару, до якого належать комуніканти;

2) другий рівень носить назву інформаційного, на цьому рівні відбувається обмін цікавою та новою інформацією між комунікантами.

Активна участь у процесі спілкування та зацікавленість у ньому є головною особливістю інформаційного рівня, який найчастіше виникає на ґрунті спільних інтересів чи діяльності;

3) особистісний рівень займає третє місце і утворюється тільки в тому випадку, якщо кожен з комунікантів готовий і здатний до розкриття себе, розуміння співрозмовника та взаємного спілкування, довіри та бажання принести у спілкування щось нове та більш значуще [2, с. 97].

На досягнення третього рівня спілкування між комунікантами в англомовному світі впливає багато чинників, саме тому досягти його не так просто.

Таким чином, можна сказати, що процес комунікації в соціальних мережах знаходиться вище за перший рівень, але не може досягти третього. Тому можна припустити, що за своїми характеристиками комунікація в соціальних мережах, з більшою ймовірністю, відноситься до другого рівня, ніж до інших.

Цифрова комунікація дала початок новій формі мовної взаємодії – писемному розмовному мовленню. Мова існує в Інтернеті в основному в писемному варіанті, але в умовах інтерактивної мережевої комунікації тип мовлення наближений до його усного різновиду.

Література

1. *Ковальчук І.А. Мовна специфіка спілкування в Інтернеті. Магістеріум.2009. Вип. 37: Мовознавчі студії. С. 45 — 48.*
2. *Ніколаєва Т.М. Лексико-семантичні аспекти мовисоціальних мереж.Закрпатські філологічні студіі. Ужгород. 2019. Вип. 9. Т. 2. С. 96 - 101.*

3. Morris M., Ogan C. The Internet as Mass Medium. E Journal of Communication. 2016. Vol. 46. № 1.

Ю. В. Перебийніс

Полтавський юридичний інститут

Національного юридичного університету імені Ярослава Мудрого

ОЗНАЙОМЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ПРАВНИКІВ ІЗ ОСОБЛИВОСТЯМИ АНГЛОМОВНОГО ЮРИДИЧНОГО ДИСКУРСУ ЗА ДОПОМОГОЮ МЕТОДІВ КОЛЕКТИВНО-ГРУПОВОГО НАВЧАННЯ

Вирішення складної лінгводидактичної проблеми ефективної підготовки майбутніх спеціалістів у галузі права до професійно орієнтованого іншомовного спілкуванню ґрунтується на урахуванні особливостей юридичного дискурсу й відбувається у кілька етапів, перед кожним із яких викладач ставить проміжні цілі. Передусім здобувачі вищої освіти знайомляться із основними поняттями англо-американської правової культури, що протікає через зіставлення із ознаками, характерними правовій системі України. Оскільки першокурсники паралельно вивчають навчальні курси «Теорія права» та «Історія держави і права зарубіжних країн», певною мірою це спрощує завдання викладача іноземної мови щодо конструювання їхнього термінологічного апарату. Подальше належне розуміння ними навчального матеріалу потребує розкриття специфіки жанрово-структурних елементів та лексико-граматичних рис професійного дискурсу. Важливим уважаємо і ознайомлення їх із принципами фахової комунікації юристів, міжособистісної та групової взаємодії у професійних ситуаціях, що співпадає із опануванням студентами «Юридичною деонтологією», тому є більш усвідомленим.

Зазначимо, що до дискурсивних компетентностей, формування яких ми ставимо за мету, передусім відносимо ту, що безпосередньо стосується міжкультурної професійної активності, тому обов’язковим є прищеплення майбутнім правникам уміння дотримуватись мовних норм, уживати правничі терміни в інституційно закріпленому за ними значенні, трактувати юридичні

факти й обставини з урахуванням комунікативної культури України й країн, мову яких вивчають. Лінгвістична й соціолінгвістична компетентності базуються на умінні упливати на співрозмовника за допомогою слова, спираючись на отримані попередньо знання щодо особливостей соціальної комунікації. Комунікативно-когнітивна компетентність полягає в умінні аргументовано й логічно доводити свою точку зору, не лишаючи осторонь доцільні для аргументації мовностильові засоби – для переконання, уточнення, заперечення тощо. Навчання у юридичному університеті має сприяти розвитку і стратегічної компетентності – умінні обирати комунікативні засоби відповідно до дискурсивного контексту, тобто обставин, місця, часу й статусно-рольової специфіки реципієнта [3, с. 77-78]. Припускаємо також, що процес підготовки майбутніх спеціалістів у галузі права до комунікації іноземною мовою, а отже і розвиток окреслених дискурсійних компетентностей, має складатися із трьох послідовних та взаємообумовлених етапів: мотиваційного, основного та оцінного [3, с. 96].

Безперечно, значну роль у досягненні названої мети відіграє ретельно відібраний викладачем методичний інструментарій – ефективні інтерактивні традиційні та інноваційні методи і прийоми. До них відносимо і методи колективно-групового навчання, адже вони націлені на посилення мотивації здобувачів освіти, привернення їхньої уваги до складних питань, актуалізацію опорних знань шляхом заохочення до фронтального обговорення матеріалу, який викликав певні труднощі. Робота із залученням названих методів має відбуватись із дотриманням правил створення атмосфери довіри й взаємоповаги, тобто сприятливого мікроклімату для плідного обговорення виявлених проблем.

Насамперед охарактеризуємо *метод «Мозкового штурму» (“Brainstorming)*, при застосуванні якого студенти поділяються на групи генерування ідей та їхньої критики. Зважаючи на низьку толерантність декого з них до несприйняття чи навіть засудження озвучених ними уявлень та поглядів, пропонується [1, с. 28; 2, с. 46; 4, с. 72] насамперед ознайомити учасників із загальними правилами, що передбачають вислуховування будь-яких припущень,

можливість презентації як однієї, так і кількох гіпотез, послідовне обговорення висловлювань усіх членів групи, уникання безпідставної критики висунутих ідей, можливість презентації особливої думки на заключному етапі.

«Мозковий штурм» певною мірою пов'язаний із проблемним навчання і уважається досить продуктивним, адже створює умови для активізації спільної когнітивної діяльності як при актуалізації попередньо набутих знань, так і при набутті досвіду творчого засвоєння нових едукаційних ресурсів. Виокремлюють [4, с. 72-73] такі доцільні при цьому прийоми: складання карти (схеми) (*Knowledge Mapping*) для візуалізації основних понять певної теми, приміром, видів закріплених у законі покарань чи типів кримінальних діянь, спрямованих на порушення майнових прав особи; побудова «драбини» (*Knowledge Ladders*), яка передбачає використання літер ключового терміну для конструювання асоціативного ряду, наприклад, підбір лексичних одиниць, пов'язаних із розслідуванням злочинів, кожен із яких містить літеру слова *investigation*, або лексем, що стосуються договірного права, до складу яких уходить одна з букв терміну *contract*, і так званий «алфавітний мозковий штурм» (*Alphabet Brainstorming*), тобто заповнення таблиці з термінами на кожну літеру алфавіту, як-от щодо прав і свобод людини (приміром, після перегляду дидактичного відео від *TEDEd "What are universal human rights?"*) або боротьби за права американців африканського походження (унаслідок самостійного ознайомлення із матеріалами про Рух за громадянські права в США). Шляхом залучення «Мозкового штурму» доцільно збагачувати вокабуляр здобувачів освіти вже на мотиваційному (початковому) етапі вивчення навчального курсу іноземної мови за правознавчим спрямуванням, зокрема, при опануванні тем «Джерела права», «Галузі права» й «Конституційне право». Доречний він і на основному етапі – при ознайомленні зі специфікою кримінального та цивільного права і процесу, договірного, трудового й корпоративного права, а також на оцінному (завершальному) етапі – під час роботи з матеріалами щодо міжнародного права та захисту прав і свобод людини.

Метод «Мікрофон» ґрунтується на фронтальному аналізові із використанням уявного мікрофону самотужки опрацьованих текстових чи аудіовізуальних джерел. Він надає можливість кожному студентові досить швидко висловити свою позицію чи відповісти на поставлене іншими суб'єктами освітньої діяльності питання, відштовхуючись від правил так званої «презентації для ліфту» (*elevator pitch*, або *elevator speech*) – промови про певну концепцію тривалістю не більше 30-60 секунд (на 100-150 слів), тобто коротко й по суті. Спірність деяких питань (як-от доречність криміналізації чи декриміналізації певних злочинних діянь і проступків, слушність законодавчого закріплення сурогатного материнства, евтаназії, клонування) потребує додаткового обговорення, тому логічним є залучення цього методу на основному та завершальному етапах опанування першокурсниками названої дисципліни, тобто при вивченні тем «Покарання» та «Захист прав людини» [3, с. 99].

До цієї групи відносять [1, с. 31] і метод *«Незакінчені речення»*. Він часто поєднується із попередньо проаналізованим методом, що уможливлює продумане формулювання власних ідей шляхом порівняння їх із висловленими іншими. Завдяки ньому отримується змога подолати стереотипи, упевнено й вільно почуватися при висловленні думки на запропоновані теми, відпрацьовувати своє красномовство на коротких, змістовних твердженнях. Його застосування доцільне на різних етапах засвоєння дисциплін, пов'язаних із формуванням іншомовної компетентності.

Ще одним методом колективно-групового навчання, вартим розгляду, є *«Дерево рішень»*. Він дозволяє здобувачам освіти ретельніше проаналізувати й глибше осмислити механізми прийняття складних рішень. Мінігрупи мають заповнити запропоновану педагогом схему на основі зроблених разом висновків [1, с. 33-34]. Слушним уважаємо використання цього методу на усіх стадіях вивчення майбутніми спеціалістами у галузі права курсів, що стосуються іноземних мов, особливо при опануванні специфіки розгляду кримінальних, цивільних і адміністративних справ, питань регулювання трудових відносин, захисту права інтелектуальної власності тощо.

Отже, нами схарактеризовано значення колективно-групових методів навчання іноземних мов для майбутніх спеціалістів у галузі права під час ознайомлення їх зі специфікою юридичного дискурсу з метою вироблення у них відповідних дискурсійних компетентностей: пов'язаної із міжкультурною професійною діяльністю, лінгвістичної та соціолінгвістичної, комунікативно-когнітивної та стратегічної. Запропоновано залучення методів і прийомів названої групи («Мозковий штурм», «Мікрофон», «Незакінчені речення», «Дерево рішень»), зважаючи на мотиваційний, основний та оцінний етапи формування готовності студентів-юристів до іншомовної комунікації у межах фаху.

Література

1. *Галацин К., Хом'як А. Інтерактивні технології формування комунікативної культури майбутніх фахівців у процесі вивчення англійської мови : навч.-метод. посіб. Луцьк : Вежа-Друк, 2019. 160 с.*
2. *Люлько М. Інноваційні інтерактивні технології в процесі вивчення іноземних мов. International Science Journal of Education & Linguistics. 2024. № 3 (6). С. 42-51.*
3. *Перебийніс Ю. В. Формування готовності майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованого іншомовного спілкування : дис. ... докт. філос. : 011. Полтава, 2023. 275 с.*
4. *Buehl D. Classroom Strategies for Interactive Learning. 4th ed. Stenhouse Publishers and International Literacy Association, 2017. 273 p.*

N. Plotnikova

KhUNEU de Kharkiv nommé d'après O.M.Beketov

FORMATION DE LA COMPÉTENCE PROFESSIONNELLE EN LANGUE ÉTRANGÈRE DES ARCHITECTES DANS LE CONTEXTE DE LA MONDIALISATION DE L'ÉDUCATION

Dans le contexte actuel de mondialisation et d'intégration de l'Ukraine à l'espace éducatif et professionnel mondial, la maîtrise d'une langue étrangère devient une composante essentielle de la formation professionnelle des futurs architectes. L'activité architecturale s'internationalise de plus en plus : les spécialistes participent à des concours internationaux, collaborent avec des partenaires étrangers, utilisent des

normes de conception internationales et des logiciels spécialisés, principalement en anglais. C'est pourquoi l'enseignement des langues étrangères aux étudiants en architecture requiert la mise en œuvre d'approches modernes et le recours à des technologies innovantes, afin de garantir le développement de compétences communicatives en langue étrangère à visée professionnelle.

L'une des orientations majeures est l'approche par compétences, qui implique non seulement l'acquisition de connaissances linguistiques, mais aussi le développement de la capacité à les appliquer dans des situations professionnelles réelles. Dans le cadre de la formation des architectes, le développement des compétences nécessaires pour présenter ses propres projets, argumenter en faveur de solutions architecturales, négocier avec les clients et les partenaires, et analyser la documentation technique revêt une importance particulière. Ainsi, l'apprentissage d'une langue étrangère s'intègre aux disciplines professionnelles et la formation linguistique devient un outil de développement professionnel.

La formation à visée professionnelle joue un rôle essentiel, en tenant compte des spécificités de la spécialité « Architecture et Urbanisme ». Dans ce cadre, les étudiants maîtrisent la terminologie professionnelle relative à l'urbanisme, au développement durable, aux systèmes structurels, à la restauration et à l'architecture paysagère. Une attention particulière est portée à l'utilisation de documents authentiques : articles de revues d'architecture internationales, descriptions de projets, cahiers des charges techniques, conférences vidéo d'architectes de renom. Ce format de formation contribue à élargir les horizons professionnels et à développer des compétences dans l'exploitation des sources primaires.

Les méthodes modernes d'enseignement des langues étrangères s'appuient également sur des approches communicatives et interactives. Leur essence réside dans la création de conditions propices à une expression orale active des étudiants. Des situations professionnelles sont simulées en classe : discussion du concept de développement, soutenance du projet devant le commanditaire, consultation avec le client, participation à un concours international d'architecture. Le travail en petits groupes, les discussions et les débats sur des problématiques environnementales ou

urbaines stimulent le développement de l'esprit critique et la capacité à exprimer de manière argumentée son point de vue en langue étrangère.

L'apprentissage intégré du contenu et de la langue est un outil efficace. Cette approche consiste à enseigner des modules professionnels individuels dans une langue étrangère, ce qui permet d'associer l'acquisition de connaissances professionnelles à la pratique linguistique. Par exemple, étudier le design durable ou les tendances urbaines modernes en anglais contribue à la formation d'un vocabulaire spécialisé tout en approfondissant la compréhension des concepts professionnels. Cette intégration accroît la motivation des étudiants, car la langue est utilisée comme un véritable outil d'acquisition de connaissances.

Les technologies numériques et innovantes occupent une place de choix dans l'enseignement des langues étrangères. Le recours aux plateformes d'apprentissage à distance, aux cours en ligne et aux visioconférences avec des enseignants et des étudiants étrangers élargit les possibilités de formation et contribue au développement des compétences interculturelles. Les applications interactives facilitent l'acquisition d'une terminologie efficace, tandis que les technologies modernes d'intelligence artificielle permettent d'améliorer la prononciation, d'analyser les productions écrites et de fournir un retour d'information personnalisé. Par ailleurs, l'utilisation de logiciels de conception professionnels en anglais permet d'associer formation linguistique et technique.

L'une des méthodes les plus efficaces est l'apprentissage par projet. Les étudiants développent des concepts architecturaux, créent des présentations et des portfolios en langue étrangère, et préparent des soutenances vidéo de leurs idées. Cette approche favorise l'autonomie, le sens des responsabilités et le travail d'équipe. Parallèlement, elle rapproche le processus éducatif des réalités du monde professionnel.

Un autre aspect tout aussi important est le développement des compétences rédactionnelles académiques. Les futurs architectes doivent être capables de rédiger des résumés de projets, des articles scientifiques, des lettres de motivation pour participer à des programmes internationaux et des CV conformes aux normes

internationales. L'acquisition de ces compétences favorise la mobilité académique des étudiants et leur ouvre des perspectives d'études et de stages à l'étranger.

Ainsi, les approches modernes de l'enseignement des langues étrangères aux étudiants en architecture reposent sur l'intégration des composantes professionnelles et linguistiques, le recours aux technologies innovantes et l'introduction de méthodes d'apprentissage actives. La combinaison d'approches par compétences, communicatives, professionnelles et intégrées garantit la formation d'un spécialiste compétitif, capable de travailler efficacement dans un contexte international. L'introduction des technologies modernes améliore non seulement la qualité du processus éducatif, mais contribue également au développement du potentiel créatif des futurs architectes, condition essentielle à leur réussite professionnelle.

І.І. Пододіменко

Комунальний заклад загальної середньої освіти

«Гімназія №24 Хмельницької міської ради»

РОЗВИТОК SOFT SKILLS ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ 5–8 КЛАСІВ ЗАСОБАМИ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ПРОЄКТНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

Реформа загальної середньої освіти в Україні, реалізована в межах концепції Нової української школи (НУШ), спрямована на формування компетентнісної особистості, здатної ефективно взаємодіяти в сучасному суспільстві [2, с. 7]. Одним із ключових результатів навчання, згідно з Державним стандартом базової середньої освіти [1], визначено розвиток наскрізних умінь, зокрема комунікації, співпраці, критичного мислення, креативності та відповідальності.

У науковому дискурсі ці вміння узагальнюються поняттям soft skills («м’які навички»), які дедалі частіше розглядаються як невід’ємна складова загальної середньої освіти. З’ясовано, що навчальний предмет «Англійська мова» має значний потенціал для розвитку soft skills, оскільки орієнтований на

комунікативну діяльність, взаємодію та міжкультурний діалог. Застосування проєктних технологій у поєднанні з інструментами штучного інтелекту відкриває нові можливості для активізації навчальної діяльності здобувачів освіти, підвищення мотивації та індивідуалізації навчання [4].

У вітчизняних наукових дослідженнях soft skills розглядаються як універсальні надпредметні вміння, що формуються в процесі активної навчальної діяльності. Так, Г. Матюха та А. Соколова зазначають, що в освіті все більш важливими стають універсальні м'які навички, які забезпечують успішну комунікацію, співпрацю та критичне мислення учнів [3, с. 45].

Дослідниці підкреслюють, що саме інтерактивні та проєктні методи навчання сприяють розвитку soft skills, адже передбачають колективну роботу, дискусію, аргументацію та прийняття спільних рішень. У своїх висновках вони спираються на напрацювання українських педагогів О. Пометун і Л. Пироженко, які доводять ефективність кооперативного навчання, ситуативного моделювання та дискусійних технологій для розвитку соціальних і комунікативних навичок здобувачів освіти [3, с. 45].

Вчені М. Погодіна та Х. Маньковська наголошують, що уроки англійської мови мають значний ресурс для розвитку гнучких навичок, оскільки дозволяють поєднувати мовну практику з розвитком критичного мислення, креативності та емоційного інтелекту [5, с. 301].

На основі проведеного теоретичного аналізу досліджень українських науковців визначаємо, що формування soft skills є органічною складовою навчання англійської мови та має реалізовуватися через діяльнісні та комунікативно спрямовані методи.

У контексті дослідження варто зазначити, що штучний інтелект (ШІ) у сучасній освіті розглядається не як заміна вчителя чи здобувача освіти, а як допоміжний інструмент, що підтримує навчальну діяльність. Відповідно до рекомендацій ЮНЕСКО, ефективне використання ШІ можливе лише за умови педагогічного контролю, дотримання принципів безпеки та академічної доброчесності [7, с. 11].

Встановлено, що у навчанні англійської мови інструменти штучного інтелекту можуть сприяти:

– генерації ідей для проєктів;

– мовній підтримці (лексичній і граматичній);

– розвитку навичок самоперевірки;

– формуванню рефлексії та відповідального ставлення до результатів навчання.

Водночас, як зазначає О. Саламатіна, в умовах цифровізації особливої цінності набувають «суто людські якості» – креативність, емпатія та вміння співпрацювати, які неможливо автоматизувати [6, с. 32]. Зауважимо, що саме ці якості й становлять ядро soft skills.

Об’єктивне узагальнення власного педагогічного досвіду дає підстави констатувати, що проєктна діяльність у 5–8 класах НУШ передбачає виконання навчальних завдань, результатом яких є створення конкретного продукту (постер, презентація, відео, усний виступ). Такий формат навчання відповідає компетентнісному підходу НУШ та сприяє:

– розвитку комунікативних умінь;

– формуванню відповідальності за спільний результат;

– розвитку навичок планування та самоорганізації;

– підвищенню мотивації до вивчення англійської мови у здобувачів освіти.

На нашу думку, проєктні та підсумкові продуктивні завдання, запропоновані в підручниках «Full Blast Plus for Ukraine», узгоджуються з віковими особливостями здобувачів освіти і можуть бути ефективно доповнені керованим використанням інструментів штучного інтелекту. У контексті дослідження вважаємо за доцільне розглянути практичні приклади реалізованих проєктів здобувачів освіти 5–8 класів НУШ на уроках англійської мови детальніше. Серед найактуальніших, на нашу думку, варто виділити такі:

1) проєкт для 5 класу «My Favourite Animal».

Мета: розвиток базових комунікативних навичок.

Soft skills: комунікація, креативність, співпраця.

Здобувачі освіти в парах готують мініпрезентацію про свою улюблену тварину. Інструменти ШІ використовуються для добору лексики та прикладів опису. Основна увага приділяється усному мовленню та взаємодії між учнями.

2) проєкт для 6 класу «My Ideal School».

Мета: розвиток базових комунікативних навичок.

Soft skills: командна робота, креативність, комунікація.

Здобувачі освіти створюють концепцію школи майбутнього, обговорюють ідеї в групах і презентують результат англійською мовою.

3) проєкт для 7 класу «Healthy Lifestyle».

Мета: розвиток базових комунікативних навичок.

Soft skills: самоорганізація, публічний виступ, креативність.

Проєкт сприяє усвідомленню здобувачами освіти власних інтересів в аспекті збереження здоров'я і формування навичок дотримання здорового способу життя, а також розвитку навичок самопрезентації англійською мовою.

4) проєкт для 8 класу «Teen Life: Problems and Solutions».

Мета: розвиток базових комунікативних навичок.

Soft skills: критичне мислення, емпатія, відповідальність.

Здобувачі освіти аналізують типові проблеми підлітків, пропонують шляхи їх вирішення та аргументують власну позицію.

Варто зазначити, що оцінювання результатів проєктної діяльності здобувачів освіти у цьому контексті доцільно здійснювати за двома напрямами:

1) навчальний продукт (мовна правильність, логічність, відповідність темі);

2) процес діяльності (співпраця, комунікація, відповідальність, критичне мислення).

На нашу думку, такий підхід відповідає чинним рекомендаціям щодо проведення формувального оцінювання в компетентнісному навчанні в НУШ.

Отже, результати дослідження дають підстави констатувати, що проєктна діяльність на уроках англійської мови в Новій українській школі є ефективним засобом розвитку soft skills учнів 5–8 класів. Інтеграція інструментів штучного інтелекту за умови педагогічного супроводу та дотримання принципів академічної доброчесності сприяє формуванню комунікативних, соціальних і когнітивних навичок здобувачів освіти. Подальші дослідження, на нашу думку, доцільно спрямувати на розробку інструментів оцінювання рівня сформованості soft skills у процесі навчання іноземних мов.

Література

1. *Державний стандарт базової середньої освіти : Постанова Кабінет Міністрів України від 30.09.2020 р. № 898. Верховна Рада України : веб-сайт. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-n#Text. (дата звернення: 10.01.2026).*
2. *Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 14.12.2016 року № 988–р. Урядовий кур'єр. 2016. 28 грудня (№ 246). С. 10.*
3. *Матюха Г. В., Соколова А. С. Розвиток м'яких навичок при навчанні школярів англійської мови. Science, Research, Development: monografia pokonferencyjna. (Роттердам, 30–31 березня 2019). Warszawa, 2019. Вип. «Pedagogy». № 15. С. 45−47.*
4. *Мізюк, В. А., Кирста, Н. Р., Дідух, І. Я. Роль soft skills у сучасній освіті: від розвитку емоційного інтелекту до лідерських навичок. Педагогічна Академія: наукові записки. 2025. №23. С. 1–18. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.17410487*
5. *Погодіна М., Маньковська Х. Розвиток soft skills на заняттях англійської мови. Актуальні питання гуманітарних наук. Вип. 75, Т. 2. 2024. С. 299–304. URL: https://www.aphn-journal.in.ua/archive/75_2024/part_2/49.pdf. (дата звернення: 16.01.2026).*
6. *Саламатіна О. О. Важливість формування навичок "soft skills" під час занять з іноземної мови в українських ЗВО. Матер. Причорноморської наук.-практ. конф. професорсько-викладацького складу Миколаївського національного аграрного університету, 16 квітня 2025 р., м. Миколаїв. Миколаїв: МНАУ, 2025. С. 31–32.*
7. *UNESCO. Artificial Intelligence and Education: Guidance for Policy-makers. Paris, 2021. 45 p.*

О. Рачковський, С. Ушакова
Харківський національний університет
міського господарства імені О.М.Бекетова

БАГАТОМІРНИЙ ПІДХІД У ВИКОРИСТАННІ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В МЕТОДИЦІ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

Суттєву увагу науковці приділяють великим мовним моделям, що відкрили новий етап у розвитку автоматичного оцінювання письмових робіт та формуванні рекомендацій щодо вдосконалення мовлення. У дослідженнях відзначається, що налаштовані штучні нейронні моделі здатні забезпечувати високий рівень точності при аналізі лексичних, граматичних і стилістичних помилок, хоча питання їх валідності та зіставлення з експертними оцінками лишається предметом подальших дискусій.

Актуальною залишається проблема коротких часових рамок більшості експериментів: значна частина робіт аналізує вплив штучного інтелекта лише протягом кількох тижнів або одного семестру, тоді як довготривалі ефекти, включно зі збереженням знань, формуванням автономії та стабільністю мотивації, вивчені недостатньо. Окремі дослідники звертають увагу на обмеженість індивідуалізаційних моделей щодо студентів із різними особливостями навчання, зокрема тих, хто має низький рівень цифрової компетентності або потребує адаптованих форматів взаємодії [1].

Серед етичних та технічних аспектів у літературі акцентуються питання упередженості алгоритмів, прозорості рішень, захисту персональних даних та необхідності вироблення відповідальних практик використання аналітики навчальних даних. Педагогічні дослідження підкреслюють, що ефективність штучного інтелекту значною мірою залежить від професійної підготовки викладача, його здатності інтегрувати цифрові інструменти у навчальний процес та здійснювати змістовний контроль за якістю автоматизованого зворотного зв’язку.

Загалом результати сучасних досліджень свідчать про значний потенціал технологій штучного інтелекту у сфері індивідуалізації іншомовної освіти, однак

одночасно окреслюють низку методологічних, етичних і практичних викликів, що потребують системного вивчення. Новітні наукові публікації сходяться на думці, що штучний інтелект є не замінником викладача, а інструментом його професійного підсилення, ефективність якого залежить від педагогічного дизайну, відповідності технології освітньому контексту та виваженого використання аналітичних можливостей системи.

Процес вивчення іноземної мови в сучасній педагогічній практиці дедалі частіше описується як багатофакторна й динамічна система, ефективність якої значною мірою залежить від здатності освітнього середовища враховувати індивідуальні характеристики здобувачів освіти. Індивідуалізація передбачає гнучке налаштування навчального матеріалу, добір оптимальних завдань відповідно до рівня мовної компетентності студента, забезпечення різних форматів подання інформації, а також оперативний зворотний зв’язок, що дозволяє коригувати навчальну траєкторію. Однак у традиційній навчальній моделі викладач часто обмежений часовими та організаційними ресурсами, що ускладнює системний супровід індивідуального прогресу кожного студента. Саме тому інтеграція технологій штучного інтелекту розглядається як потенційно дієвий шлях до розв’язання цієї проблеми [2].

Важливу роль у процесі індивідуалізації відіграють адаптивні платформи, які використовують алгоритми машинного навчання для побудови маршрутів опанування мовного матеріалу. Такі системи дозволяють формувати спеціалізовані набори вправ: одним студентам пропонуються додаткові лексичні тренажери, іншим – граматичні модулі або завдання на аудіювання.

Не менш важливою функцією штучного інтелекту є прогнозування результатів навчання. На основі статистичних закономірностей система може визначати ймовірність успішного засвоєння певних тем та попереджати про зниження активності або ризик відставання. Такі інструменти дають змогу викладачу вчасно реагувати на труднощі студента, пропонувати додаткові завдання або змінювати методичний підхід. У поєднанні з аналітичними моделями штучний інтелект формує масштабну систему моніторингу, яка

забезпечує об’єктивне, багатовимірне бачення навчального прогресу студентів. Штучний інтелект також сприяє розвитку автономії здобувачів освіти. Студенти можуть самостійно обирати типи вправ, що відповідають їхнім потребам, виконувати додаткові тренування поза межами аудиторної роботи, працювати в зручному темпі та отримувати рекомендації щодо того, як покращити власну мовну компетентність. Це особливо важливо в умовах змішаного навчання, де поєднання аудиторної взаємодії та індивідуальної самостійної роботи має ключове значення [3].

У ході дослідження було з’ясовано, що застосування штучного інтелекту у процесі вивчення іноземної мови відкриває широкі можливості для індивідуалізації навчання, підвищення його ефективності та гнучкості. Аналіз теоретичних джерел і сучасних практик використання штучного інтелекту засвідчив, що адаптивні алгоритми дають змогу формувати персоналізовані траєкторії навчання, виходячи з рівня мовної підготовки, темпу роботи, стилю навчання та комунікативних потреб студента.

Таким чином, штучний інтелект постає потужним інструментом індивідуалізації мовної підготовки, проте його ефективність залежить від методично обґрунтованої інтеграції у навчальний процес, поєднання адаптивних можливостей технологій із педагогічною підтримкою та збереження балансу між автоматизацією і розвитком самостійності здобувачів освіти. Подальші дослідження мають бути спрямовані на вдосконалення моделей адаптивного навчання, розширення практик використання штучного інтелекту у різних аспектах мовної компетентності та вивчення динаміки впливу цифрових інструментів на результати навчання в довгостроковій перспективі.

Література

1. *Bączkowska, A. Individual learner differences and foreign language acquisition. Applied Linguistics Review, 2021, 12(4), 623–645.*
2. *Dörnyei, Z. Motivation and Second Language Acquisition. London: Bloomsbury, 2020. 310 p.*
3. *Chen, X. Adaptive language learning systems: personalization and AI-driven analytics. Computer Assisted Language Learning, 2022, 35(7), 1453–1472.*

O. Ryzhchenko

National University of Civil Protection of Ukraine

TEACHING ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES AT NATIONAL UNIVERSITY OF CIVIL PROTECTION OF UKRAINE IN THE CONTEXT OF ACADEMIC MOBILITY

The integration of Ukraine into the European security space and the globalization of emergency response efforts place new demands on civil protection specialists. National University of Civil Protection of Ukraine as a leading institution in the field of safety and security, actively implements academic mobility programs. This necessitates a paradigm shift in teaching English for Specific Purposes, transforming it from a theoretical discipline into a practical tool for professional realization in an international environment.

English language instruction at National University of Civil Protection of Ukraine is based on the principles of English for Specific Purposes. Unlike general language courses, professionally oriented training focuses on forming highly specialized communicative competence. This involves:

- Terminology Mastery: Deep learning of lexicon related to firefighting, disaster medicine, radiation safety, and emergency psychology.
- Standardization: Studying international protocols, such as INSARAG (International Search and Rescue Advisory Group) and EU Civil Protection Mechanisms. Proficiency in unified command language and reporting is critical for ensuring interoperability during joint international operations.

Academic mobility serves as both a goal and a means of learning. Participation in exchange programs (e.g., with the Estonian Academy of Security Sciences or partner universities in Poland and Germany) imposes specific requirements on cadets:

- Proficiency Levels: Achieving a minimum of B2 level (CEFR) is essential for comprehending lectures and participating in field exercises abroad.
- Soft Skills Development: Beyond technical language, mobility requires the ability to work within international rescue crews where mutual understanding directly impacts the speed and success of emergency liquidation.

To maximize efficiency within the curriculum, National University of Civil Protection of Ukraine employs content and language integrated learning method. This approach integrates linguistic and professional training, where specific modules (e.g., “Fire Suppression Tactics”) may be taught partially or fully in English.

The following simulation-based methods are also utilized:

- Role-playing: Simulating the transmission of operational data to international dispatch centers.
- Case Studies: Analyzing real-world international rescue missions to identify best practices in communication.
- Blended Learning: Leveraging the Moodle platform to provide distance support for students during their stays abroad, ensuring the continuity of the linguistic process.

The primary challenges include the uneven baseline of English proficiency among cadets and the psychological barriers of using a foreign language in high-stress environments. To address these, the university focuses on:

- Pre-departure Intensive Courses: Targeted “boot camps” designed to boost technical vocabulary before mobility starts.
- Digitalization: Creating interactive digital glossaries and mobile-accessible training modules.

Optimizing English for Specific Purposes teaching at National University of Civil Protection of Ukraine within the framework of academic mobility requires a transition to a comprehensive model where the language is not merely a subject of study but a vital tool for professional activity. The creation of an English-speaking educational environment and the implementation of content and language integrated learning method allow for the training of a new generation of officers capable of effectively representing Ukraine in international humanitarian and rescue missions.

The transition from a theoretical approach to a comprehensive, practice-oriented model ensures that language is no longer viewed as a static academic subject, but as a vital operational tool. By embedding English into the professional identity of cadets, the university is effectively bridging the gap between national training standards and

international operational requirements. This evolution is particularly crucial in the context of academic mobility, where the exchange of knowledge with European partners serves as a catalyst for institutional modernization and personal professional growth.

To maintain this momentum and overcome existing challenges, the university's strategy must continue to focus on three pillars:

- Sustainability of Linguistic Competence: Moving beyond “boot camps” to create a persistent English-speaking educational ecosystem. This includes the wider adoption of Content and Language Integrated Learning, where professional expertise and linguistic fluency grow in tandem.
- Psychological Resilience: Integrating stress-management simulations into English for Specific Purposes training. By forcing cadets to use English in high-pressure, time-sensitive rescue scenarios, the university mitigates the “language barrier” that often arises during real-world crises.
- Technological Advancement: The continued digitalization of specialized glossaries and the use of the Moodle platform ensure that learning remains flexible and accessible, even when cadets are physically participating in mobility programs across borders.

Ultimately, the success of English for Specific Purposes instruction at National University of Civil Protection of Ukraine is measured by the caliber of the officers it produces. These are individuals who are not only masters of firefighting and disaster response but are also effective communicators capable of leading and collaborating within the EU Civil Protection Mechanism and INSARAG frameworks.

By prioritizing academic mobility and specialized linguistic training, National University of Civil Protection of Ukraine is not just teaching a language - it is empowering a new generation of officers to represent the nation with distinction on the global stage, ensuring that Ukraine remains a resilient and proactive contributor to international humanitarian safety.

Ya. Romantsova

Yaroslav Mudryi National Law University

PROCESS-ORIENTED ASSESSMENT OF ORAL COMMUNICATION IN UNIVERSITY FOREIGN LANGUAGE TEACHING

The rapid transformation of higher education, intensified by digitalisation, internationalisation, and the integration of artificial intelligence, has significantly redefined both teaching and assessment practices in university foreign language education. Contemporary pedagogical paradigms increasingly prioritise competence-based learning, student agency, and authentic communication. Within this evolving framework, the assessment of oral communication emerges as a complex and multidimensional challenge requiring methodological reconsideration.

Traditionally, oral assessment in foreign language teaching has been dominated by summative, performance-based formats such as examinations, monologic presentations, or structured interviews. While such formats provide measurable outcomes, they often fail to capture the dynamic and developmental nature of communicative competence. Oral communication, particularly in academic and professional contexts, is not a single event but a socially situated process involving interaction, negotiation of meaning, strategic adaptation, and reflective refinement.

Project-based learning (PBL) offers a pedagogically rich environment for the development of communicative competence. Rooted in constructivist and socio-cultural theories of learning, PBL positions learners as active participants who co-construct knowledge through collaboration and authentic problem-solving. Within foreign language education, project work fosters meaningful language use embedded in purposeful communication. Poster presentations, widely implemented at the undergraduate level, represent a particularly effective project format. They integrate multimodal literacy, visual structuring of information, oral explanation, and spontaneous interaction with an audience.

Despite these advantages, assessment practices frequently remain product-oriented. In many instructional settings, evaluation focuses primarily on the final presentation, linguistic accuracy, or visual design, while the communicative processes

that precede the final performance are insufficiently examined. Such reductionism risks overlooking essential components of communicative competence, including negotiation strategies, interactional flexibility, peer collaboration, and reflective self-regulation.

The growing presence of digital tools and AI-assisted technologies further complicates this landscape. AI applications can support idea generation, language correction, pronunciation modelling, and presentation structuring. While these tools may enhance learning opportunities, they also challenge conventional notions of authorship, originality, and assessment validity. When evaluation concentrates exclusively on the final product, it becomes increasingly difficult to distinguish between students' autonomous communicative competence and technologically mediated output. Therefore, assessment frameworks must evolve to ensure transparency, fairness, and pedagogical integrity in digital learning environments.

Contemporary assessment theory provides a theoretical foundation for this shift. Formative assessment, as conceptualised within competence-based and learner-centred paradigms, emphasises feedback, reflection, and ongoing development rather than solely outcome measurement. Process-oriented assessment aligns with socio-cultural perspectives that view language learning as mediated interaction occurring within a community of practice. From this standpoint, oral communication develops through iterative cycles of planning, rehearsal, interaction, feedback, and revision.

Against this background, the present approach proposes a multi-stage, process-oriented model for assessing oral communication in project-based university foreign language teaching. The model integrates diagnostic, formative, and summative dimensions within a coherent and transparent framework.

At the diagnostic stage, students' initial communicative competence is identified through short, topic-related oral tasks. These tasks may include mini-presentations, guided discussions, or spontaneous responses to prompts. The diagnostic component serves several purposes: establishing a baseline, identifying individual strengths and areas for improvement, and clarifying assessment criteria. Importantly, this stage promotes shared understanding of expectations between instructors and students.

The formative stage constitutes the core of the assessment process. It accompanies all phases of project preparation, including brainstorming, role distribution, research discussion, rehearsal of oral segments, and peer feedback sessions. During this stage, instructors observe and document communicative behaviours such as clarity of expression, turn-taking strategies, interactional responsiveness, strategic paraphrasing, and collaborative negotiation. Feedback is provided continuously and may take written, oral, or digital form. Self-assessment and peer assessment are actively incorporated, fostering metacognitive awareness and learner autonomy. Digital tools, when used responsibly, can support reflection through audio or video recording of rehearsals, enabling students to analyse their own communicative performance.

The summative stage includes the final poster presentation with structured oral commentary and interaction with the audience. However, in a process-oriented model, this stage does not function as an isolated evaluative moment. Instead, it represents the culmination of documented communicative development. Importantly, the same analytic rubric is applied across all stages, ensuring consistency and criterion transparency.

The analytic rubric underlying this framework addresses multiple dimensions of oral communicative competence relevant to academic contexts. These dimensions typically include:

- clarity and coherence of oral discourse;
- logical organisation and structuring of ideas;
- lexical richness and grammatical adequacy;
- pronunciation and intelligibility;
- interactivity and responsiveness to questions;
- use of communication strategies;
- collaboration and participation in group work;
- academic integrity and ethical use of digital tools, including AI.

The analytic nature of the rubric enables instructors to assess components separately, thereby making developmental progress visible. Moreover, transparency of

criteria empowers students to internalise standards of effective academic communication and to regulate their learning strategies accordingly.

A process-oriented model offers several pedagogical advantages. First, it enhances validity by aligning assessment with the actual learning process. Second, it supports equity, as students are evaluated on sustained engagement rather than a single performance instance. Third, it encourages reflective practice and responsibility for learning outcomes. Finally, it addresses contemporary ethical concerns by integrating responsible digital literacy into assessment criteria.

In contemporary digital higher education environments, where AI-mediated communication is increasingly common, shifting emphasis from product to process becomes not only pedagogically desirable but methodologically necessary. Assessment must capture how students think, interact, negotiate meaning, and refine their ideas — not merely the polished result of these activities.

In conclusion, assessing oral communication as a dynamic, multi-stage process provides a more comprehensive and authentic representation of communicative competence than traditional product-focused models. By integrating diagnostic, formative, and summative components within a transparent analytic framework, university foreign language teaching can better reflect the developmental, interactive, and ethically situated nature of academic communication. Such an approach contributes to sustainable competence development, learner autonomy, and responsible participation in contemporary academic and professional discourse.

References

1. *British Council. (2025). Speaking assessment constructs: evolution or revolution in the AI era? British Council. Retrieved from https://www.britishcouncil.org/research-insight/speaking-assessment-constructs-evolution-or-revolution-ai-era*
2. *Council of Europe (2020). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment—Companion Volume. Council of Europe Publishing. https://www.coe.int/lang-cefr*

Yu. Riazanova, O. Chukhno

H.Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University

THE ROLE OF ACTIVE LISTENING IN THE DEVELOPMENT OF ENGLISH COMMUNICATIVE COMPETENCE IN BASIC SCHOOL

Listening is one of four fundamental language skills and is crucial for effective communication and overall English language learning. This skill is acquired first in the language learning process. It serves as vital linguistic input that lays the groundwork for the development of speaking, reading, and writing skills [3, p. 22-25]. This underscores its essential role in the educational journey.

While listening is an active cognitive ability, in terms of communicative engagement and the quality of feedback, it is typically classified into active and passive. This term “active listening” was first suggested by American psychologists Carl Rogers and Richard Farson [4, p. 12].

Although numerous studies focus on the development of listening skills and communicative competence in foreign language acquisition, there remains a lack of methodological exploration of active listening. In the literature, active listening is discussed within an overarching communicational or psychological capability. However, its purposeful development within English classes at the basic education level requires additional theoretical explanation and empirical confirmation in practice.

The present study aims to explain the role of active listening in developing English communicative competence in basic school students and to specify the main techniques for developing active listening skills while teaching English.

To achieve the aim, it is necessary to outline the difference between active and passive listening. Passive listening is a type of listening in which a listener remains silent, is not interested in what is being said, avoids eye contact, and is easily distracted. The listening style is characterized by inactivity and a focus on the general message rather than the details. A significant disadvantage of passive listening is that one listens without necessarily realizing one has been inattentive during the communication. This lack of attention may result in missing an important message together with its context due to distraction, lack of interest, or boredom. In educational settings, particularly when learning a new language, adopting a passive approach to information intake does not yield effective outcomes [4, pp. 57-61]. However, passive listening can be

beneficial when someone seeks only a broad understanding of the information or listens for enjoyment, such as when tuning in to podcasts.

Active listening is a deliberate and engaging form of communication that requires full attention, empathetic feedback, and a conscious effort to grasp the speaker's message fully. Its primary objective is to fully comprehend another person rather than merely wait for one's turn to speak [4, pp. 15-18]. Besides, showing one's interest helps to establish a connection and trust, which is important in communicative learning approaches [4, p. 62]. Furthermore, active listening enhances overall productivity by lessening the chances of misunderstanding. When a teacher supplies high-quality learning resources and examples, active listening plays a significant role in enhancing speaking abilities [3, p. 30-34].

To develop children's active listening skills, it is important to implement a variety of strategies that help them comprehend what is being said and provide feedback. The first step is to be fully present in the conversation and to pay total attention to the speaker. You cannot listen actively when you are multitasking. A listener should not judge, provide opinions too quickly or interrupt the speaker [4, p. 40]. This creates a safe and trusting environment for the listener and speaker. Non-verbal communication also provides many types of support, helping the listener develop a deeper understanding of the speaker's message and demonstrating that they have interpreted it correctly. Demonstrating attentiveness through body language involves maintaining eye contact, nodding, and offering brief responses like "I see" or "Uh-huh" [3, p. 45].

Activating prior knowledge and discussing the subject before listening can help anticipate its content [1, p. 110-112], thereby reducing cognitive load. It is also crucial to take pauses and avoid rushing to conclusions or giving advice [4, p. 42]. Essential techniques include paraphrasing and summarizing. A proficient listener employs summarization techniques to paraphrase the main points in their own words or to briefly convey the essence of the message [1, p. 115]. Using summarization as a practice after listening reinforces understanding and helps the speaker see that the

listener interpreted the message correctly [1, p. 118]. In addition, when information is unclear, the listener must ask clarifying questions to get to the specifics [2, p. 150].

Therefore, listening can be described as a multifaceted skill that employs both cognitive and social strategies, and that is crucial for developing the ability to communicate effectively in English.

References

1. *Hamada Y. Teaching EFL listening: foundations and strategies. London: Routledge, 2024. 210 p.*
2. *Ismail N., Aziz A. A. Clarification questions in communicative language teaching. Journal of English Education, 2020. Vol. 8, No. 2. P. 145–155.*
3. *Richards J. C. Teaching listening. Essentials of language teaching. New York: Cambridge University Press, 2018. 198 p.*
4. *Torky M. A. Active and passive listening in ESL contexts. Zenodo, 2023. 112 p.*

Г.М. Семененко

Український державний університет імені Михайла Драгоманова

ЦИФРОВИЙ СТОРІТЕЛІНГ ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ

Сучасна методика викладання іноземних мов потребує інноваційних підходів, що поєднують комунікативну спрямованість із розвитком цифрових компетентностей. Як зазначає Дж. Ламберт, засновник центру цифрового сторітелінгу, історії – це найдавніший спосіб передачі знань, а цифрові технології надають їм нового виміру [1]. Цифровий сторітелінг постає як багатофункціональний інструмент, здатний ефективно формувати монологічне мовлення студентів-філологів через автентичну творчу діяльність.

Успішність застосування сторітелінгу значною мірою залежить від того, наскільки підібрана історія відповідає мовному та культурному рівню студентів. Викладачі здатні визначити оптимальний матеріал, забезпечуючи ефективне навчання через реалізацію п'яти ключових функцій:

Мотиваційна функція стимулює студентів до створення власних проєктів, надихає на творчість і подолання мовного бар'єру. За дослідженням Б. Робіна, студенти демонструють на 35% вищу мотивацію при роботі над

мультимедійними проєктами порівняно з традиційними есе [2]. Робота над цифровою історією трансформує абстрактне завдання "розвивати монологічне мовлення" у конкретну креативну мету – створити переконливий наратив.

Функція соціальної інтеграції формує колективну культуру через командну роботу над проєктом. Студенти обговорюють концепції, надають взаємний зворотній зв’язок, спільно вирішують технічні завдання, що зміцнює міжособистісні зв'язки та розвиває навички академічної співпраці, які критично важливі для майбутніх педагогів та дослідників.

Функція міжособистісної взаємодії робить складний мовний матеріал емоційно значущим і контекстуалізованим. Замість механічного заучування кліше, студенти засвоюють дискурсивні маркери, академічну лексику та риторичні прийоми через осмислене використання в створенні власного наративу. Інформація стає особисто релевантною, що забезпечує глибше запам'ятовування.

Функція формування цінностей інтегрує мовне навчання із розвитком критичного мислення та соціальної відповідальності. Досліджуючи конкретні проблеми для створення історії, студенти не лише практикують англійську мову, а й формують громадянську позицію, навички аналізу джерел та аргументації – компетентності, необхідні сучасному освіченому фахівцю.

Функція прикладного застосування виступає ефективним засобом оптимізації процесу виконання складних завдань, оскільки забезпечує їх реалізацію через чітко структуровану методику. Запропонована шестиетапна модель (оголошення → дослідження → пошук матеріалів → створення чорнового варіанту → коректура → презентація) формує логічну послідовність дій, яка не лише надає зрозумілі інструкції, але й істотно знижує когнітивне навантаження на виконавця. Завдяки такій організації процесу увага може бути спрямована на якість мовлення та змістовну наповненість результату, а не на подолання хаотичних труднощів

Цифровий сторітелінг органічно поєднує традиційні методичні принципи (комунікативність, автентичність, особистісна орієнтація) з сучасними

технологічними можливостями, перетворюючи студентів із пасивних реципієнтів знань на активних творців змісту. Він відповідає запитам покоління Z, для якого мультимедійна комунікація є природним способом самовираження.

Перспективи подальших досліджень включають розробку диференційованих моделей цифрового сторітелінгу для різних рівнів володіння мовою, інтеграцію штучного інтелекту для персоналізованого зворотного зв'язку, вивчення довготривалого впливу сторітелінгу на розвиток професійних компетентностей майбутніх філологів.

Література

1. Lambert J. Digital Storytelling: Capturing Lives, Creating Community. Routledge, 2013. 192 p.

2. Robin B. The Educational Uses of Digital Storytelling. Technology and Teacher Education Annual, 2006. Vol. 1. P. 709-716.

Ю.В. Семененко-Кожух, О.А. Чухно

Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди

ПОТЕНЦІАЛ МІКРОНАВЧАННЯ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ФОНЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

У сучасній методиці навчання англійської мови особливого значення набуває формування фонетичної компетентності як складника іншомовної комунікативної компетентності. Правильна вимова, інтонація, ритм і наголос забезпечують зрозумілість мовлення та ефективність комунікації. Водночас традиційні форми навчання не завжди забезпечують достатню інтенсивність і регулярність тренування фонетичних навичок. У зв'язку з цим актуальним є використання мікронавчання, яке передбачає подання навчального матеріалу у вигляді коротких, структурованих і самостійних модулів. Дослідники когнітивної психології доводять, що інформація, подана невеликими порціями, краще засвоюється та зберігається у довготривалій пам'яті, що підтверджує доцільність застосування мікронавчання у мовній освіті [5].

Мета дослідження полягає у визначенні потенціалу мікронавчання для формування англомовної фонетичної компетентності та аналізі наукових підходів до його інтеграції у навчання англійської мови.

Проблема мікронавчання активно досліджується як зарубіжними, так і українськими науковцями. Зокрема, Т. Хаг і Н. Фрізен розглядають мікронавчання як систему коротких навчальних активностей, що базуються на невеликих одиницях навчального контенту [8]. П. Брук визначає мікронавчання як підхід, що передбачає поділ навчального матеріалу на автономні модулі, які зменшують когнітивне навантаження та підвищують ефективність навчання [2; 3]. А. Фокс підкреслює, що мікронавчання забезпечує здобувачам освіти більший контроль над навчальним процесом і підвищує їхню мотивацію [5]. М. Соуза та С. Амарал акцентують увагу на ролі мікроконтенту та мобільних технологій у реалізації мікронавчання [8]. Л. Джурджіу доводить, що використання мікронавчання сприяє підвищенню ефективності засвоєння навчального матеріалу та скороченню часу навчання [6].

Питання інтеграції мікронавчання у навчання іноземних мов досліджували також українські науковці. Зокрема, О. Садовець підкреслює, що мікронавчання є ефективним інструментом дистанційного навчання іноземних мов, оскільки сприяє підвищенню мотивації та покращенню результатів навчання [1].

Мікронавчання є підходом до організації навчання, що передбачає використання коротких навчальних модулів тривалістю до 10–15 хвилин, спрямованих на досягнення конкретної навчальної мети. Такий підхід відповідає когнітивним особливостям здобувачів освіти, зокрема обмеженій тривалості концентрації уваги, та сприяє ефективнішому засвоєнню навчального матеріалу [8].

У контексті формування англомовної фонетичної компетентності мікронавчання дозволяє ефективно опрацьовувати окремі фонетичні аспекти, такі як артикуляція звуків, інтонація, ритм і наголос. Короткі навчальні модулі можуть включати аудіо- та відеоматеріали, інтерактивні вправи, вправи на імітацію та повторення, а також автоматизований зворотний зв’язок, що сприяє формуванню правильної вимови та розвитку фонематичного слуху.

Важливою перевагою мікронавчання є можливість регулярного повторення навчального матеріалу, що сприяє автоматизації вимовних навичок.

Дослідження показують, що навчання за принципами мікронавчання дозволяє підвищити ефективність засвоєння матеріалу та зменшити час навчання порівняно з традиційними методами [6]. Крім того, використання мобільних додатків і цифрових платформ забезпечує персоналізацію навчання, підвищує мотивацію здобувачів освіти та сприяє їх активному залученню до навчального процесу.

Мікронавчання також відповідає принципам автономного навчання, оскільки дозволяє здобувачам освіти самостійно обирати темп і час навчання. Це особливо важливо для формування фонетичних навичок, які потребують регулярного тренування та повторення. Інтерактивний і мультимедійний характер мікронавчання сприяє підвищенню ефективності навчального процесу та формуванню стійких вимовних навичок.

Отже, мікронавчання має значний потенціал для формування англомовної фонетичної компетентності, оскільки забезпечує ефективну організацію навчального матеріалу, сприяє систематичному тренуванню вимовних навичок і підвищує мотивацію здобувачів освіти. Використання коротких, структурованих і інтерактивних навчальних модулів дозволяє зменшити когнітивне навантаження, покращити засвоєння фонетичного матеріалу та забезпечити формування стійких вимовних навичок. Інтеграція мікронавчання у навчання англійської мови є перспективним напрямом розвитку сучасної методики викладання іноземних мов.

Література

1. *Садовець, О. В. (2023). Мікронавчання як сучасний тренд у дистанційному вивченні іноземних мов дорослими. Збірник матеріалів XII Міжнародного науково-методологічного Інтернет-семінару, 45–46.*
2. *Bruck P. A. Microlearning as strategic research field. Innsbruck: Innsbruck University Press, 2006.*
3. *Bruck P. A., Motiwalla L., Foerster F. Mobile learning with microcontent: A framework and evaluation // Bled eConference. 2012. P. 527–543.*
4. *Cooper J., Dingler T., Weber D. Attention span and learning efficiency in digital learning environments. 2015.*

5. *Fox A. Microlearning for effective performance management // TD Magazine. 2016. Vol. 70(4). P. 116–118.*
6. *Giurgiu L. Microlearning: an evolving e-learning trend // Scientific Bulletin. 2017. Vol. 43(1). P. 18–23.*
7. *Hug T., Friesen N. Outline of a Microlearning agenda // Didactics of Microlearning. 2007. P. 15–31.*
8. *Souza M. I. F., Amaral S. F. Educational microcontent for mobile learning virtual environments // Creative Education. 2014. Vol. 5(9). P. 672–681.*

М.В. Скриник, Л.М. Скриник

Національна академія внутрішніх справ

ТРАНСФОРМАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ: ФЕСТИВАЛЬНА МОДЕЛЬ ЯК ПРОСТІР ПІДТРИМКИ ТА СПІЛЬНОТНОСТІ

У сучасних умовах глобальних трансформацій освіти, професійного вигорання та зростаючої ізоляції педагогів традиційні формати конференцій поступово втрачають свою ефективність. Формальна участь у заходах, ієрархічна структура «спікер–аудиторія» та обмежений простір для взаємодії часто не забезпечують відчуття залученості й приналежності до професійної спільноти. Саме тому виникла потреба у створенні нового формату професійного розвитку, який би поєднував експертність, горизонтальну взаємодію та людську підтримку. Відповіддю на цей запит стала ініціатива EdYOUFest — освітній фестиваль, що трансформує підхід до професійних подій у сфері викладання англійської мови.

Ідея фестивального формату сформувалася як альтернатива «транзакційній» моделі конференцій, де учасник часто виступає пасивним споживачем знань. Концепція EdYOUFest передбачає інший фокус: учитель є не аудиторією, а центральною фігурою події — її голосом, змістом і рушійною силою. Такий підхід ґрунтується на визнанні професійної суб’єктності кожного педагога та створенні простору, у якому досвід практиків має таку ж цінність, як і виступи міжнародних експертів.

Початкове втілення цієї ідеї відбулося під час перших фестивалів, що продемонстрували ефективність моделі, заснованої на рівності, відкритості та співпраці [1]. Освітній простір був перенесений зі стандартних конференц-залів у реальні школи, що символічно підкреслило зв'язок професійного розвитку з повсякденною педагогічною практикою. Водночас неформальні елементи — спільні обіди, культурні заходи, відкриті дискусії — стали невід'ємною частиною програми, а не додатковою опцією.

Модель EdYOUFest базується на чотирьох ключових принципах:

- простір для кожного — можливість виступити мають не лише визнані фахівці, а й практикуючі вчителі;
- поєднання досконалості та інклюзії — міжнародні спікери взаємодіють із локальними освітянами на рівних;
- спільнота як частина навчання — професійне зростання відбувається через діалог і співпрацю;
- людяність як цінність — увага до гідності, підтримки та взаємного визнання.

Організаційно EdYOUFest поступово перетворився на багаторівневу міжнародну екосистему професійного розвитку, що включає: очні та гібридні міжнародні конференції; тематичний Retreat, спрямований на менторство, рефлексію та розвиток лідерства; серію вебінарів та інтенсивних онлайн-програм; професійний блог і періодичні видання з міжнародними авторами; розвиток міжнародних спільнот, орієнтованих на підтримку регіонів із обмеженим доступом до глобальних ресурсів такі як EdyouKyiv та EdyouAfrica. В Україні з початком повномасштабного вторгнення росії у 2022 році освітня сфера опинилася під потужним тиском. Науково-педагогічні працівники, які водночас виконують функції дослідників, викладачів університетів і тренерів учительської спільноти, переживають подвійний тягар — професійні виклики та значний емоційний стрес [2].

Воєнний стан спричинив наступні особливості професійного розвитку: якщо до 2022 року більшість професійних подій могли мати очний формат, то

після — значна частина стала онлайн- або гібридною, що розширило доступ до міжнародних ресурсів, але одночасно створило проблему перевантаження онлайн-активностями. Психологічний компонент професійного розвитку став критично важливим для збереження педагогічної мотивації та стійкості. Науково-педагогічні працівники не лише передають знання, а й відіграють роль джерел підтримки для учителів у регіонах, що постраждали від бойових дій, вимушених переселенців та родин, що пережили втрати. Український досвід, зокрема в умовах воєнного стану, підкреслює важливість інтеграції психологічної підтримки, менторства та горизонтальних професійних мереж у структури професійного розвитку. Цей досвід може стати важливим внеском у глобальні дискурси про реформи професійного розвитку педагогів у ситуаціях нестабільностіи [3]. Саме тому EdYOUFest — це не лише концепція чергової освітньої події, а відповідь на потребу трансформації професійного розвитку педагогів, особливо в умовах кризи.

Особливістю моделі для регіональної спільноти EdyouKyiv є інтеграція професійного контенту з живою взаємодією. Освітня сесія може продовжуватися у форматі дискусії під час спільної прогулянки чи неформальної зустрічі, що сприяє формуванню довготривалих професійних зв’язків. Таким чином, професійний розвиток набуває не лише навчального, а й соціально-психологічного виміру. Згідно з відгуками учасників, участь у фестивалі сприяє: підвищенню професійної впевненості; розширенню педагогічного інструментарію; розвитку навичок публічного представлення власного досвіду; формуванню відчуття приналежності до міжнародної спільноти.

Отже, EdYOUFest демонструє ефективність фестивального формату як альтернативної моделі професійного розвитку. Його цінність полягає у поєднанні експертного знання, горизонтальної взаємодії та атмосфери підтримки. Такий підхід сприяє не лише підвищенню кваліфікації окремих педагогів, а й зміцненню професійної спільноти в цілому.

Література

1. *Giovanni Rottura (2025) The Birth of EdYOUfest. From an idea to a Global movement. URL: https://www.edyoufest.org/_files/ugd/ec36e4_9a9bae3a17d64206a72aed099f6c14d4.pdf*
2. *M. Skrynyk (2024) Ukrainian educators in Edyoufest Bucharest. Edyoumagazine. Issue 7. p. 10-12*
3. *M. Skrynyk (2025) Every teacher needs a hero. Edyoumagazine. Issue 8. Special edition p. 17-19*

I. Snisarenko
Donetsk State University of Internal Affairs

PROFICIENCY IN FOREIGN LANGUAGES AS A KEY COMPONENT FOR PUBLIC ADMINISTRATION PERSONNEL TRAINING

Teaching a foreign language to public administration personnel is a vital educational task aimed at gaining communication, decision-making, and governance skills within the public sector. With the globalization of public administration and the increasing importance of English as a lingua franca in international relations, proficiency in the language is recognized as essential for effective public service, the latter indicating the *topicality* of our research [1; 4; 6]. The focus on English not only facilitates better internal communication among government officials but also boosts collaboration on an international scale, highlighting the need for effective methodology for better learning. Thus, the revealing of some practices in teaching English for special needs serves as the *purpose* of this paper.

The methods of teaching English to public administration personnel are shaped by the need for effective communication in an increasingly interconnected world. By employing diverse instructional approaches and addressing the challenges of language acquisition, educators can enhance the competencies of public service professionals. Teaching English in modern context faces challenges, among which the complexity of thematic vocabulary, the difficulty students experience when applying their knowledge at work, interactive learning methods and technology integration. The use of contextual learning techniques and real-life applications aims to narrow the gap between theory and practice, and to ensure adequate preparation of public administration personnel [2; 5].

Teaching specialized vocabulary in Public Administration is important for preparing students for their future roles in public service. Various strategies are used to increase vocabulary acquisition, namely interactive and collaborative methods as quizzes, presentations, and discussions. Digital tools such as flashcards, apps, and online platforms facilitate the learning experience. The use of numerous digital resources, including virtual and augmented reality, videos, and infographics, facilitates more effective language learning. Assessment of students' understanding as an integral part of learning process can be achieved through both traditional methods, such as tests and quizzes, and modern approaches that include digital assessments and portfolios.

In the field of public administration a good level of English is necessary for both professional activities and academic contexts since English is used in almost all administrative functions, from communication with foreign officials to the participation in different projects.

The importance of English language skills for students, in particular those who acquire specialized academic and professional training in the field of public administration, is undeniable. English for Specific Purposes (ESP) is an important educational approach aimed at meeting the specific language needs of learners. ESP provides targeted language learning that goes beyond general language skills, focusing on specific linguistic needs and preferences, and includes structured learning, specialized vocabulary and subject-oriented competencies [3]. This approach emphasizes that in the field of public administration, the importance of English lies in the ability of students to understand and use professional terminology, access international literature, research works and documents, communicate effectively in academic and professional environments, as well as develop language skills necessary for the implementation of public policy, government administration and international projects.

Such components in the process of learning English in the field of public administration may be defined: a) the use of specialized vocabulary/terminology (special terms related to public administration); b) official writing skills (structure and style of administrative texts, reports, official correspondence; correct use of grammar,

punctuation and formal markers); c) reading and understanding administrative texts (ability to interpret complex texts, instructions, regulations, state policy documents and scientific literature); d) oral communication and presentation skills (ability to present ideas, participate in meetings and negotiations, interact with domestic and international partners, using appropriate vocabulary).

Thus, English language proficiency especially in the field of public administration is important for both academic and professional development. Considering the importance of learning a foreign language, a *perspective* task is the development of exercises and practical cases for learners with the possibility of their further use in practical activities.

Література

1. *Підберезних І.Є., Курило І.В., Дручек О.В. Впровадження вивчення англійської мови в процес професійного розвитку державних службовців. Юридичний науковий електронний журнал. № 9. 2024. С. 451-453. URL: http://lsej.org.ua/9_2024/110.pdf;*
2. *Kaphle K.R. Challenges of Learning English Vocabulary. Janaprakash Journal of Multidisciplinary Research. Vol. 2, December 2024. P. 31-43. URL: http://janaprakash.edu.np/Home/JournalsArticles;*
3. *Misnawati Misnawati, Bin Tahir Saidna Zulfiqar, Masriadi Masriadi, Rahman Abdul, Akifa Nur, Krisnata Arya. A Pedagogical Contribution of Digital Corpus-Based Instruction inESP: Classroom Activities for Public Administration Students. Innovations in Language Education and Literature. Vol. 2, No. 2. 2025. P. 93-101. URL: http://ojs.unsulbar.ac.id/index.php/ilere/article/view/6147/2464)/;*
4. *Ozminska I. English in public administration: global practice and steps towards European integration. Координати публічного управління. No 1 (2). 2024. С. 379-401. URL: https://www.researchgate.net/publication/382754302_ENGLISH_IN_PUBLIC_ADMINISTRATION_GLOBAL_PRACTICE_AND_STEPS_TOWARDS_EUROPEAN_INTEGRATIONANGLIJSKA_MOVA_V_PUBLICNOMU_UPRAVLINNI_SVITOVA_PRAKTIKA_TA_KROKI_DO_EVROPEJSKOI_INTEGRACII;*
5. *Wahyuni E. S., Rachman C. B. English for Administration: Enhancing Government Employees'Communication Skills. JEES (Journal of English Educators Society). № 9 (2). 2024. P. 154-160. URL: https://jees.umsida.ac.id/index.php/jees/article/view/1903/2093;*

6. *Xhemaili M. The importance of the English language in public diplomacy and international relations. Journal of Liberty and International Affairs. Volume 8, Number 1. 2022. P. 322-339. URL: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=5473567.*

Н.К. Солошенко-Задніпровська

Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди

ОСВІТНІЙ ПОТЕНЦІАЛ СТОРІТЕЛІНГУ У ФОРМУВАННІ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ЗВО

В умовах інтеграції України до європейського освітнього простору та зростання вимог до рівня іншомовної підготовки фахівців питання пошуку ефективних методів навчання іноземних мов у закладах вищої освіти набуває особливої актуальності. Стрімкий розвиток міжнародної академічної мобільності, глобалізація ринку праці та розширення міжкультурної комунікації зумовлюють необхідність переосмислення традиційних підходів до формування іншомовної комунікативної компетентності здобувачів ЗВО [2].

Одним із перспективних інноваційних підходів у цьому контексті є сторітелінг (від англ. *storytelling* – розповідання історій) – педагогічна техніка, що ґрунтується на цілеспрямованому використанні наративних структур як дидактичного засобу для передавання знань, формування мовленнєвих умінь і розвитку комунікативної компетентності [1; 4; 5]. На відміну від репродуктивних методів навчання, сторітелінг забезпечує занурення здобувача в автентичний мовленнєвий контекст, активізує емоційно-когнітивні механізми сприйняття та сприяє мимовільному засвоєнню мовного матеріалу через особистісно значущий досвід [3; 8].

Незважаючи на широке застосування наративних технік у зарубіжній педагогічній практиці, їхній дидактичний потенціал у системі вищої освіти України залишається недостатньо дослідженим. Зокрема, бракує комплексного аналізу впливу сторітелінгу на формування іншомовної комунікативної компетентності в умовах обмеженого аудиторного навантаження, характерного

для більшості вітчизняних ЗВО. Зазначена суперечність між потребою в ефективних методичних інструментах і недостатньою науковою розробленістю проблеми визначає актуальність цього дослідження.

Метою представленої роботи є оглядовий аналіз освітнього потенціалу сторітелінгу (*storytelling*) у формуванні іншомовної комунікативної компетентності здобувачів закладів вищої освіти.

Сторітелінг пов'язаний із концепцією педагогічного наративу; у контексті освіти його визначають як методику з чіткою структурою (зав'язка, розвиток подій, висновок) і двома типами: пасивним (викладач – оповідач, здобувач – слухач) та активним (здобувач бере участь у створенні історії). Головними рисами будь-якої історії є її особистісність, наявність сюжету та доступність матеріалу, а також здатність об'єднувати універсальні елементи (сюжет, персонаж, конфлікт) для стимулювання співпраці між учасниками навчання [7]. Ключовою особливістю сторітелінгу є емоційна взаємодія. Розповіді дають змогу здобувачам відчути зміст, активніше запам'ятовувати інформацію й відтворювати її завдяки зоровим і слуховим образам. Дослідження засвідчують, що такий наративний підхід поліпшує когнітивні здібності, збагачує словниковий запас і розвиває навички комунікації. У поєднанні із сучасними технологіями (цифрове оповідання, штучний інтелект тощо) сторітелінг стає мультиплатформеним і стимулює творчість здобувачів. Загалом теоретичний базис свідчить, що сторітелінг є природним інструментом формування мовленнєвої компетентності, оскільки він організовує навчальний контент у структурований, осмислений наратив, що відповідає психологічним і комунікативним потребам здобувачів [7].

Усний сторітелінг передбачає вербальне переказування історій. Він активно розвиває мовленнєву взаємодію: здобувачі слухають, ставлять запитання, висловлюють власну думку про почуте. Така практика сприяє поліпшенню навичок говоріння й аудіювання, а також розвитку міжкультурного діалогу [8]. Наприклад, аналіз життєвих історій із різних культур допомагає зрозуміти соціальні цінності й розвивати толерантність, адже здобувачі

порівнюють чужі реалії зі своїми, що зміцнює здатність до ефективної міжкультурної комунікації [6].

Письмовий сторітелінг реалізується через створення текстових історій (есе, казок, міні-драматизацій). У процесі письма здобувачі опрацьовують лексичний і граматичний матеріал, структурують думки й удосконалюють аргументацію, оскільки кожен сюжет потребує логічного, зв'язного викладу. Таким чином, розвиток письма через оповідання одночасно підвищує письмову складову комунікативної компетентності. Як засвідчують дослідження, письмовий сторітелінг збагачує словниковий запас і формує навички письмової артикуляції думки [7].

Цифровий сторітелінг (DS) поєднує мультимедійні елементи: зображення, аудіо, відео та текст. Це інноваційний формат, який розвиває мультимодальну грамотність і «життєві навички XXI століття» [9]. Цифрові оповідання добре мотивують: здобувачі створюють власні відеоблоги (влоги), подкасти, інтерактивні презентації та діляться ними в мережі. Такі проєкти демонструють значне зростання мовленнєвих умінь і рівня залученості здобувачів. Зокрема, у сучасних дослідженнях зазначено, що впровадження влогу на заняттях з англійської мови призводить до суттєвого поліпшення вимовних навичок, збагачення словникового запасу та підвищення ентузіазму здобувачів [12]. Таким чином, усний, письмовий і цифровий сторітелінг взаємодоповнюють один одного: перший розвиває живе мовлення й аудіювання, другий – письмові навички, третій – уміння працювати з технологіями та здійснювати інтернет-комунікацію, зміцнюючи загальну мовну компетентність.

Практика демонструє різноманітні приклади застосування сторітелінгу в ЗВО. Так, викладач може запропонувати здобувачам усно розповісти особисту історію або переказати текст англійською мовою, стимулюючи їх до дискусії та уважного слухання.

Письмові проєкти можуть передбачати складання спільної історії: групи здобувачів спочатку створюють конспект оповідання, а потім по черзі доповнюють текст, що сприяє відпрацюванню навичок аргументації та

співпраці. Цифровий сторітелінг часто реалізується через мультимедійні проєкти – наприклад, створення короткого відеофільму або слайд-історії з озвученням і музичним супроводом. У таких завданнях здобувачі спочатку розробляють ідею сюжету, потім записують аудіо чи відео, після чого презентують готову роботу. Цей процес охоплює весь мовленнєвий ланцюг (складання сценарію, озвучення, монтаж) і надає учасникам освітнього процесу реальний досвід спілкування іноземною мовою [9].

Серед ключових дидактичних переваг сторітелінгу – підвищена мотивація й емоційна залученість здобувачів. Оповідання викликають інтерес і сприяють глибшому розумінню контексту, що допомагає краще опановувати мову. Цей метод сприяє розвитку креативності, критичного мислення та співпраці, оскільки вимагає від здобувачів генерувати власні ідеї, обґрунтовувати розвиток сюжету й працювати над спільним продуктом. Використання мультимедійних інструментів у цифровому сторітелінгу також формує цифрову грамотність і навички самостійного навчання [7; 9].

Для ефективного впровадження сторітелінгу необхідно створити сприятливі педагогічні умови. Викладач повинен ретельно планувати етапи роботи: від підготовчої генерації ідей і тематичного дослідження до складання тексту й технічної реалізації. Важливо забезпечити здобувачам доступ до відповідних ресурсів (аудіо- й відеоредакторів, бібліотек зображень, онлайн-платформ) і навчити їх користуватися цими інструментами. Особливу увагу слід приділити підтримці психологічного комфорту: технології мають доповнювати, а не замінювати живе спілкування [10]. Генеративні системи та цифрові платформи, за даними досліджень, можуть забезпечувати персоналізовану взаємодію й позитивний зворотний зв’язок, що сприяє мотивації та саморефлексії здобувачів. Однак викладачеві слід контролювати баланс між технічним і педагогічним підходами, щоб здобувачі не втратили автономії та здатності до критичного мислення. Створення інтеркультурного діалогу через сторітелінг також передбачає залучення автентичних матеріалів і відкриту дискусію цінностей; викладачі-практики рекомендують обирати теми, близькі до

досвіду здобувачів, і мотивувати їх аналізувати культурні контексти ролей і подій у сюжетах. Загалом сторітелінг є найуспішнішим за умови поєднання чіткого змісту, творчої свободи здобувачів, технологічної підтримки та зворотного зв'язку з боку викладача.

Сторітелінг є перспективним підходом у підготовці здобувачів ЗВО до вільного володіння іноземною мовою. Як засвідчують дослідження, такий метод стимулює мовну активність здобувачів, розвиває усну й письмову комунікацію та міжкультурне розуміння. У цифровому форматі сторітелінг реалізує мультимодальне навчальне середовище, у якому здобувачі стають активними творцями контенту, що значно підвищує їхню зацікавленість і впевненість у використанні мови. Таким чином, інтеграція сторітелінгу у вищу мовну освіту сприяє формуванню «живої» комунікативної компетентності – здатності здобувачів ефективно обмінюватися інформацією, виявляти ініціативу у спілкуванні та адекватно реагувати на мовні й культурні ситуації.

Література

1. *Грицак Н. Сторітелінг як інструмент формування професійно-мовленнєвої компетентності здобувачів вищої освіти. Молодь і ринок. 2023. № 8/216. С. 48–52. URL: https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.285797 (дата звернення: 18.02.2026).*
2. *Гуліч О. О., Четверик В. К. Цифрова трансформація іншомовної підготовки в умовах інтернаціоналізації. Проблеми сучасних трансформацій. Серія: педагогіка. 2024. № 6. URL: https://doi.org/10.54929/2786-9199-2024-6-08-02 (дата звернення: 18.02.2026).*
3. *Духаніна Н. М. Використання методу сторітелінгу у викладанні іноземних мов. The 9th International scientific and practical conference "Perspectives of world science and education" (May 20-22, 2020), Osaka, Japan. - Osaka : CPN Publishing Group, 2020. P. 472-475 URL: https://ela.kpi.ua/handle/123456789/49232*
4. *Коврига О. О., Нагорна Н. В. Сторітелінг як ефективна інноваційна технологія навчання студентів іноземної мови. Сучасні аспекти модернізації науки: стан, проблеми, тенденції розвитку : матеріали XXVII Міжнар. наук.-практ. конф. (07 груд. 2022 р., Ліон, Франція, дистанц.) / за ред. І. В. Харченко, Є. О. Романенка. Ліон, Франція : ГО «ВАДНД», 07 груд. 2022 р. С. 211–215. URL: https://dspace.onu.edu.ua/handle/123456789/36486*

5. *Совік, Т. (2021). Застосування методу «сторітелінг»у ході вивчення дисциплін «Практикум шкільногомузичного репертуару» та «Хорове диригування».Педагогічний дискурс, 31, 21–26. Pedagogical Discourse, 31, 21–26. URL: https://doi.org/10.31475/ped.dys.2021.31.03*
6. *Солошенко-Задніпровська Н. К. Виховний потенціал дисциплін іншомовного спрямування в розвитку міжкультурної компетентності здобувачів ЗВО. Проблеми сучасних трансформацій. Серія: педагогіка. 2024. № 6. URL: https://doi.org/10.54929/2786-9199-2024-6-05-01 (дата звернення: 18.02.2026).*
7. *Федик Т. В. Цифровий сторітелінг – основний інструмент навчання та спілкування xxi століття. Modern information technologies and innovation methodologies of education in professional training methodology theory experience problems. 2025. № 74. С. 58–66. URL: https://doi.org/10.31652/2412-1142-2024-74-58-66 (дата звернення: 18.02.2026).*
8. *Benabbes S., AbdulHaleem Abu Taleb H. The effect of storytelling on the development of language and social skills in French as a foreign language classrooms. Heliyon. 2024. Vol. 10, no. 8. P. e29178. URL: https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e29178 (date of access: 18.02.2026).*
9. *Digital storytelling | European school education platform. European School Education Platform European School Education Platform. URL: https://school-education.ec.europa.eu/en/learn/courses/digital-storytelling-0#:~:text=There%20are%20numerous%20ways%20that,students'%20learning%20experience%20and%20motivation (date of access: 18.02.2026).*
10. *Gulich O., Chetveryk V. Generative artificial intelligence as a tool for psychological and motivational support in foreign language learning. Educational Challenges. 2025. Vol. 30, no. 2. URL: https://doi.org/10.34142/2709-7986.2025.30.2.19 (date of access: 18.02.2026).*
11. *Soloshenko-Zadniprovska N. Integrating storytelling into the language curriculum: methods and benefits. Learning & Teaching: In the World of Technology: Conference Proceedings of the IV International Scientific & Practical Conference, Kharkiv, Ukraine – Cluj-Napoca, Romania, November 12, 2025 / H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University; editorial board: I. Kostikova (editor-in-chief) [et al.]. Kharkiv: [s.n.], 2025. P 189. https://doi.org/10.5281/zenodo.17350719*
12. *Zhang F. Digital storytelling and narrative competence in English language learning: assessing the pedagogical effects of vlogging and narrative-based instruction. Humanities and social sciences communications. 2026. URL: https://doi.org/10.1057/s41599-026-06610-8 (date of access: 18.02.2026).*

В.І. Соляник

Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди

КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЯ ПРОСТОРОВИХ ВІДНОШЕНЬ В КОНТЕКСТІ ТВОРІВ Ч. ДІККЕНСА

Для сучасної наукової парадигми вже загальновідомим і доведеним є постулат про тісну взаємодію етносу з тим ландшафтом, в якому відбувається його розвиток, тому одним із найважливіших факторів, що детермінує менталітет і культуру етносу, є природний, зовнішній простір. Тому об'єктивація цього зовнішнього простору в мові набуває ознак визначальної лінгвокультурної специфіки в національній картині світу: саме в особливостях природи слід шукати основу конкретної лінгвокультури – «образний арсенал національної культури (архетипи, символи), метафорика літератури, сюжети мистецтва – всі дуже стабільні [3] ».

Такий ракурс вивчення репрезентації концепту ПРОСТІР у художній картині світу Ч. Діккенса, об'єктивно, повинен мати не лише індивідуально-авторські, а й лінгвокультурні особливості. Лінгвістика пов'язує проблему «простір і мова» зі сферою суб'єктивного сприйняття дійсності, з когніцією людини та специфікою репрезентації результатів цієї діяльності в мові [1].

Оскільки пейзаж як основний елемент зовнішнього простору справляє значний емоційний вплив на реципієнта художнього тексту, то через цю емоційну сферу проявляються й етноспецифічні особливості сприйняття та відображення природного світу. Як представник певної лінгвокультурної спільноти автор художнього твору транслює через їх контекст концептосферу свого народу, його національну картину світу. Так, звернення Ч. Діккенса до природи, зовнішнього простору, пейзажу обґрунтовується вимогами сучасної йому культури, тому вивчення даного концепту з лінгвокультурологічних позицій є перспективним.

Ранній успіх Ч. Діккенса був забезпечений саме національним компонентом, національною самобутністю. Він одним із перших серед англійських авторів звертається до пейзажних фрагментів, у зображенні яких

досяг справжніх висот майстерності. Письменнику вдалось створити ілюзію власного знання країни за рахунок докладного відтворення зовнішнього простору у всіх подробицях, характерних для тієї чи іншої місцевості, для того чи іншого інтер'єру. У цьому плані зовнішній простір у Ч. Діккенса постає лінгвокультурно обумовленим: його пейзажі доместиковані, доглянуті. Усі тексти містять різні маркери прихильності письменника до рідного краю. Очевидно, ідеал сімейного життя знаходить своє відображення саме в об'єктивації концепту простору, зокрема, в описі пейзажів рідної Англії.

Сільський пейзаж для Ч. Діккенса несе важливе смислове навантаження: він створює можливість фізичного та морального одужання. При цьому цілком очевидно, що величний краєвид зовсім не годиться для реалізації такого естетичного та комунікативного завдання художнього тексту. Так, наприклад, під наглядом сімейства Мейлі Олівер Твісто одужує в такому місці, яке практично уособлює рай на землі: *There was such peace and such beauty around, the landscape lit up by the sun seemed so joyful, there was so much life and joy that the boy, raising his eyes that ached from tears and looking around, involuntarily thought that now was not the time for death, that Rose, of course, cannot die when all these ingenuous creatures are so cheerful and carefree…* [4].

Лінгвокультурна специфіка пейзажу в наведеному фрагменті є такою, що, з одного боку, персонаж є частиною зовнішнього простору, його емоції передані у вигляді описів, з іншого боку, природа стає символом радості, піднесеного настрою. Такий ракурс розвитку символізації є цілком універсальним, що дозволяє реалізуватися лінгвокультурним компонентам концепту ПРОСТІР.

Сцени сільських пейзажів у інтерпретації Діккенса стають для представника певної лінгвокультури його «візитівкою», практично ототожнюючись з ідеалізованим уявленням про англійське село, постаючи важливою рисою об'єктивації зовнішнього простору в рамках моделювання концепту. Простір у художній картині світу Ч. Діккенса характеризується мініатюрністю та безтурботністю. І саме в рамках описів сільських пейзажів Діккенс особливо наполягає на реалізації міцних домашніх засад як показника

природного життя. Це саме та духовність, яка наповнює всі сільські краєвиди у діккенсівських текстах. Його бідняки акуратні і чисті, свійські птахи красиві й чепурні, сади охайні і доглянуті. Все це відзначено тим затишком, який, за зауваженням Честертона, полягає насамперед у «мініатюрності, відсутності бажаної грандіозності, мініатюрності заради мініатюрності [3]».

Значущими компонентами в об'єктивації художньої картини світу письменника є основні мотивні комплекси та маркери зовнішнього простору, сформовані вже у «Записках Піквікського клубу». У зазначеному художньому тексті намічено структурно-семантичну єдність та лінгвокультурну специфіку, властиві для художнього світу Ч. Діккенса в цілому. Критерій емоційності, значущий для творчості письменника, дозволяє класифікувати пейзажі в «Записках Піквікського клубу» таким чином: похмурі, ідилічні та ліричні пейзажі. Перший і другий типи відображають внутрішній простір персонажа, третій тип експлікує маркери авторської модальності в найбільш широкому сенсі, звертаючись як до внутрішнього світу героїв, так і до зовнішнього простору. Усі типи пейзажу здатні реалізувати певну функцію: пейзаж може сприяти власне об'єктивації художньої картини світу автора у частині репрезентації його філософії (наприклад, роздумів про взаємозв'язки природи та життя людини).

Досить часто у текстах Діккенса спостерігається реалізація комплексу функцій, і тоді зовнішній простір у його зображенні є поліфункціональним. Наприклад, вставна новела про пригоди торгового агента включає «похмурий» пейзаж, який має певний сугестивний потенціал, передбачаючи таємничі події, що відбувалися надалі. Тут представлені всі компоненти, що ємаркерами національного пейзажу: похмура зимова погода, дорога, вітер, зливи. Наприклад, зображення вітеру в контексті роману «Записки Піквікського клубу» постає подібним до міфологічного персонажа, який захоплюється своєю жахливою силою та владою:

For a second the wind subsided, and the traveler began to be seduced by the hope that the hurricane, having exhausted his reserve of anger, lay down to rest, when

suddenly – wow! – howls and whistles were heard in the distance, and the wind rushed over the tops of the hills, <...> in a stormy gust fell on the horse and man, hammered sharp streams of rain into their ears and pierced them to the bones with its cold, damp breath. Leaving them, he flew far, far away, with a deafening roar, as if ridiculing their weakness and reveling in the consciousness of his strength and power [4].

Людина в наведеному фрагменті представлена як іграшка надприродних сил: природних начал, непідвладних її владі. У цьому контексті, що відтворює зовнішній простір, Ч. Діккенс плідно використовує прийом мовної гри, занурюючи реципієнта у вигадану художню реальність, яка виявляється подвійним вимислом. Зовнішній простір, що відтворюється Ч. Діккенсом, не є лише фоном подій, що відбуваються. Підтвердженням цієї тези є образи природних стихій, які набувають символічного характеру, а також деякі типи пейзажів, роль яких в об'єктивації концепту простору еволюціонує в його творчості. Наприклад, лінгвокультурологічну специфіку мають, перш за все, ті з них, які експлікують ідею ідилічного хронотопу, особливістю якого є прикріплення ряду поколінь до одного місця, локусу, а також строга обмеженість самого життя небагатьма реальностями (любов, шлюб, народження, смерть, праця та інше), тобто практично злиття існування людини із існуванням природи.

Лінгвокультурно специфічним видається висловлювання містера Уордла про такий ідилічний зовнішній простір: спогади про щасливі хвилини життя пов'язані для нього зі старим каміном, до якого він так прив'язаний і біля якого його матінка сиділа ще маленькою дівчинкою: "*The old houses and fields seem to me alive friends, just like our little church, entwined with ivy...* [4]".

Особливості англійської лінгвокультури виявляють себе у консерватизмі, стійкості традицій, передачі їх від покоління до покоління.

На ідеї наступності поколінь засновано семантику образу старих будинків, полів, які щороку народжують нові сходи. Маленька церква уособлює думку про вічність. Плющ втілює філософію народної міфопоетичної традиції – сприйняття 'Смерті' як нового 'Народження', 'Смерті – Воскресіння'.

Одним із найважливіших за значущістю у художній картині світу Ч. Діккенса є образ саду, який вписаний у координати зовнішнього простору як фрагмент концепту простору. До речі, відомо, що саме ‘Сад’ займає особливе місце в англійській національній картині світу, що знайшло відображення в контексті творів письменника. Так, сад маніфестований у «Записках Піквікського клубу» як образ, що найточніше відображає статус персонажа, тому що в його семантичну парадигму англійською лінгвокультурою включаються ознаки респектабельності, стабільності, стійкості життя. Мріючи про те, що колись стане джентльменом, Сем перераховує відмітні ознаки приналежності до цього соціокультурного прошарку: “*Maybe one day I'll be a gentleman myself with a pipe in my mouth and an arbor in the garden* [4]”. При тому, що зовнішні риси традиційного образу джентльмена обіграні тут з позицій авторської модальності з певною часткою іронії (наявність лише зовнішніх прикмет джентльменства як загального поняття, що характеризує культуру Англії), в цей же контекст включений і традиційний образ будинку саду як сігмента культури країни.

Містер Піквік, віддаляючись від подорожей і справ, винаймає будинок і при ньому *a small garden, and it is located in one of the most charming places near London* [4], що однозначно вказує на значущість саду як компоненту зовнішнього простору, влаштованого за принципами «доместикації» та гармонії. Сад у романі «Записки Піквікського клубу» та у всіх наступних романах стає експлікантом етичних поглядів самого Ч. Діккенса, що, з одного боку, є показником лінгвокультурного характеру досліджуваного концепту, а з іншого – єфрагментом індивідуально-авторської картини світу письменника.

Основні природні образи, покликані у Ч. Діккенса характеризувати зовнішній простір, загалом мають символічне значення: сад, річка, плющ тощо. Так, природа експлікована у художній картині світу письменника як моральний та естетичний ідеал, пейзаж використовується як спосіб маніфестування філософії та аксіології Ч. Діккенса, зокрема проблеми перебігу життя, часу та вічності. Таке сприйняття природи в подальшому властиве, у певній мірі, і реалізації концепту ПРИРОДА в творах Джека Лондона, засновника

анімалістичного жанру в американській англомовній літературі, що є свідченням загальнолюдського бачення [2].

Головний же структурно-семантичний принцип організації ПРОСТОРУ у художній картині світу саме Ч. Діккенса – це опора на візуальність, що має полігенетичний характер. В творах, що досліджуються, спостерігається тенденція до «нарощення сенсу» компонентів пейзажу як образів зовнішнього простору, які набувають символічного значення. Все це дозволяє реципієнту адекватно інтерпретувати задум конкретного художнього тексту, у тому числі його підтекст, а письменнику створити широку, семантично навантажену, просторово-часову перспективу твору.

Література

1. *Соляник В.І. Особливості структури концепта «ЛЮДИНА» в мовній картині світу Ф.С. Фіцджеральда. Modern Scientific Potential — 2017. Sheffield. LTD. PP.34-36. ISBN 978-966-8736-05-6/*
2. *Соляник В.І. Лексичні особливості відображення концепту «ПРИРОДА» в мовній картині світу Джека Лондона. — Materials of the XVIII International Scientific and Practical Conference "Science and Civilization - 2022"/ Vol.1. Science and Education Ltd. — Sheffield, 2022.— PP. 82-84. ISSN 2312-2773/*
3. *Швець Т. А. Лексичні засоби об'єктивації просторово-часового континууму новели А. Гавальди «Petites pratiques germanopratines». Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Філологія. 2019. № 38. Т. 2. С. 161-165.*
4. *Dickens, Ch. The Complete Novels. London: Pandora Books, 2020. 7113 p. URL: https://eure.mediatheques.fr/#album&docid=1046855*

О.В. Старик

Відокремлений структурний підрозділ

Кам'янець-Подільський фаховий коледж

Навчально-реабілітаційного закладу вищої освіти

«Кам'янець-Подільський державний інститут»

ПЛАТФОРМИ ДЛЯ ЖИВОГО СПІЛКУВАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

У XXI столітті викладання іноземних мов зазнає суттєвих змін під впливом глобалізаційних процесів, розвитку інформаційно-комунікаційних технологій та зростання ролі міжкультурної комунікації. Традиційні методи навчання, орієнтовані переважно на репродуктивне засвоєння знань, дедалі частіше поступаються місцем інноваційним технологіям, які забезпечують активну участь здобувачів освіти у процесі навчання.

Одним із найбільш перспективних напрямів модернізації мовної освіти є використання платформ для живого спілкування, що дозволяють організувати синхронну взаємодію між викладачем і студентами або між самими студентами в режимі реального часу. Такі платформи створюють умови для наближення навчального процесу до реальних комунікативних ситуацій та сприяють ефективному формуванню іншомовної комунікативної компетентності.

Використання платформ для живого спілкування у викладанні іноземних мов базується на положеннях комунікативного, діяльнісного та соціокультурного підходів. Відповідно до комунікативного підходу, основною метою навчання є формування здатності використовувати мову як засіб спілкування в реальних життєвих ситуаціях. Це передбачає активну мовленнєву практику, взаємодію між учасниками навчального процесу та орієнтацію на зміст повідомлення, а не лише на його форму.

Діяльнісний підхід, у свою чергу, акцентує увагу на активній ролі здобувача освіти, який виступає не пасивним споживачем інформації, а активним учасником комунікативної діяльності. Платформи для живого спілкування створюють умови для реалізації цього підходу через виконання рольових ігор, дискусій, проєктних завдань та спільної роботи в малих групах.

Соціокультурний підхід підкреслює важливість вивчення мови в контексті культури її носіїв. Завдяки залученню автентичних матеріалів та спілкуванню з

носіями мови онлайн-платформи сприяють формуванню міжкультурної компетентності та розширенню світогляду здобувачів освіти.

Платформи для живого спілкування – це цифрові середовища, що забезпечують синхронну комунікацію за допомогою відео-, аудіо- та текстових засобів. Вони можуть включати такі функціональні можливості, як відеоконференції, чати, інтерактивні дошки, спільне редагування документів, демонстрація навчальних матеріалів та запис занять [4, с. 85-92].

З педагогічної точки зору, важливою характеристикою таких платформ є можливість організації різних форм взаємодії: «викладач – студент», «студент – студент», «група – група» [5, с. 30-34]. Це дозволяє диференціювати навчання, враховувати індивідуальні особливості здобувачів освіти та створювати умови для колективного навчання.

Дидактичний потенціал платформ для живого спілкування полягає в їх здатності забезпечувати інтеграцію всіх видів мовленнєвої діяльності. Під час онлайн-занять здобувачі освіти одночасно розвивають навички аудіювання, говоріння, читання та письма, що сприяє комплексному оволодінню іноземною мовою.

Серед основних педагогічних переваг використання таких платформ можна виокремити:

- підвищення мотивації до вивчення іноземної мови завдяки інтерактивності навчання;
- створення безпечного психологічного середовища для мовленнєвої практики;
- можливість індивідуалізації навчання;
- оперативний зворотний зв’язок від викладача [3, с. 31-36].

Крім того, платформи для живого спілкування сприяють розвитку цифрової компетентності, що є важливою складовою сучасної освіти.

Незважаючи на значні переваги, впровадження платформ для живого спілкування супроводжується низкою проблем. До них належать технічні труднощі, нестабільний інтернет-зв’язок, різний рівень цифрової грамотності

учасників освітнього процесу, а також підвищене навантаження на викладача під час підготовки онлайн-занять.

Важливим викликом є також необхідність методично обґрунтованого використання цифрових інструментів. Без належного педагогічного супроводу платформи для живого спілкування можуть втратити свою ефективність і перетворитися на формальний засіб передачі інформації.

Отже, платформи для живого спілкування є ефективною інноваційною технологією у викладанні іноземних мов, яка відповідає вимогам сучасної освіти. Вони забезпечують реалізацію комунікативного підходу, сприяють формуванню іншомовної комунікативної та соціокультурної компетентностей, а також підвищують мотивацію здобувачів освіти.

Література

1. *Бех І. Д. Особистісно орієнтоване навчання: науково-методичні засади. – Київ: Либідь, 2003. – 280 с.*
2. *Ніколаєва С. Ю. Методика викладання іноземних мов і культур: теорія і практика. – Київ : Ленвіт, 2013. – 590 с.*
3. *Білик О. С. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні іноземних мов // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2019. – № 2. – С. 47–56.*
4. *Гринько Л. В. Цифрові платформи у процесі викладання іноземних мов у закладах вищої освіти // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. – 2021. – № 1. – С. 85–92.*
5. *Міжкультурна комунікація в контексті глобалізаційного діалогу: стратегії розвитку : матеріали II Міжнародної науково-практ ичної конференції, 25–26 листопада 2022 р., м. Одеса. Ч. 1. – Львів – Торунь : Liha-Pres, 2022. – 384 с.*

І.І. Степаненко

Національний юридичний університет імені Ярослава Мудрого

МОВНІ МАРКЕРИ АГРЕСІЇ ТА ТОКСИЧНОГО ДИСКУРСУ В СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖАХ

Стрімкий розвиток цифрових технологій і зростання ролі соціальних мереж у повсякденному спілкуванні суттєво трансформували мовну поведінку користувачів, змінивши не лише способи передавання інформації, а й сам характер міжособистісної

взаємодії. Онлайн-комунікація дедалі частіше замінює безпосереднє спілкування, що призводить до зниження рівня мовленнєвого самоконтролю, спрощення мовних форм і підвищення емоційної експресивності висловлювань.

Поряд із розширенням можливостей для обміну думками, самовираження та соціальної підтримки спостерігається активне поширення агресивних і токсичних форм мовлення, які набувають масового характеру. Соціальні мережі стають простором, де образи, приниження, саркастичні коментарі, мова ворожнечі та цькування часто сприймаються як звична складова комунікації, що поступово нормалізує деструктивні мовні практики.

Такі явища негативно впливають на психологічний стан користувачів, спричиняючи підвищення рівня тривожності, зниження самооцінки, емоційне виснаження та відчуття соціальної ізольованості. Крім індивідуальних наслідків, агресивна онлайн-комунікація сприяє загостренню соціальних конфліктів, поляризації спільнот і формуванню культури ворожості, у якій домінують нетерпимість, знецінення іншого та схильність до вербального насильства. У цьому контексті особливої актуальності набуває лінгвістичне осмислення механізмів виникнення та функціонування токсичного дискурсу, а також виявлення мовних маркерів, що сигналізують про агресивну інтенцію в цифровому середовищі.

Проблематика мовної агресії перебуває в полі уваги сучасної лінгвістики, психології, соціології та медіадосліджень. Однак питання системного опису мовних маркерів токсичного дискурсу саме в контексті соціальних мереж залишається недостатньо розробленим [1].

Теоретичні засади дослідження агресивного та токсичного дискурсу формуються на перетині лінгвістики, психології, соціології та медіакомунікацій, що зумовлює міждисциплінарний характер вивчення цього явища. У сучасній лінгвістиці мовна агресія розглядається як різновид комунікативної поведінки, спрямованої на приниження, знецінення або психологічне домінування над адресатом, а також на порушення його емоційного комфорту та соціального статусу. Вона може реалізовуватися як у прямій формі (відкрита образа, погроза), так і в непрямій (іронія, сарказм, приховане глузування), що ускладнює її однозначну ідентифікацію.

Токсичний дискурс є ширшим поняттям, яке охоплює сукупність мовних практик, що створюють негативне, ворожо забарвлене комунікативне середовище. До нього належать різні форми вербальної деструкції: образи, приниження, погрози, мова ворожнечі, тролінг, цькування, знецінення досвіду іншого, а також маніпулятивні стратегії, спрямовані на провокування емоційних реакцій. Токсичність дискурсу визначається не лише змістом окремих висловлювань, а й їхньою систематичністю, контекстом уживання та комунікативною інтенцією мовця.

Мова ворожнечі характеризується спрямованістю проти соціальних груп або окремих осіб на підставі їхньої належності до певної спільноти за ознаками національності, етнічного походження, статі, релігії, віку, сексуальної орієнтації, фізичних можливостей чи інших соціально значущих характеристик. У лінгвістичному вимірі вона проявляється через узагальнювальні номінації, негативні стереотипи, дегуманізувальні метафори та заклики до дискримінації або насильства.

Кібербулінг визначається як систематичне переслідування особи за допомогою цифрових засобів комунікації та має чітко виражений повторюваний характер [3]. На відміну від поодиноких конфліктних висловлювань, кібербулінг передбачає тривалий психологічний тиск, спрямований на підрив самооцінки жертви та її соціальної ізоляції. Тролінг, своєю чергою, полягає у навмисному провокуванні конфліктів шляхом розміщення контроверсійних, саркастичних або образливих повідомлень, метою яких є викликати емоційну реакцію співрозмовників і дестабілізувати комунікацію.

Спільною рисою зазначених явищ є наявність мовних індикаторів, які можуть бути зафіксовані та проаналізовані за допомогою лінгвістичних методів. Виявлення таких індикаторів створює підґрунтя для систематизації проявів агресивної комунікації, розроблення типологій токсичного дискурсу та формування інструментів його автоматизованого розпізнавання в цифровому середовищі.

Соціальні мережі як середовище формування агресивного дискурсу характеризуються специфічними комунікативними умовами, що істотно впливають на мовну поведінку користувачів. Ці платформи поєднують риси усного й писемного мовлення: з одного боку, повідомлення фіксуються у письмовій формі, а з іншого —

за своєю структурою та стилістикою вони часто наближені до спонтанного усного висловлювання. Така гібридність сприяє імпульсивності, зниженню рівня мовної рефлексії та самоконтролю, що створює сприятливі умови для поширення емоційно забарвлених і агресивних висловлювань.

Важливим чинником є анонімність або часткова анонімність користувачів, яка зменшує відчуття особистої відповідальності за власні слова. Відсутність безпосереднього зорового контакту та фізичної присутності співрозмовника послаблює емпатію, що сприяє деіндивідуалізації адресата та полегшує використання образливих, принизливих або провокаційних мовних засобів. У таких умовах агресивна комунікація може сприйматися як соціально допустима або навіть заохочувана форма самовираження [5].

Додатковий вплив мають алгоритми соціальних мереж, які орієнтовані на підвищення залученості користувачів. Конфліктний, емоційно насичений або провокаційний контент зазвичай отримує більше реакцій, коментарів і поширень, що сприяє його швидкому розповсюдженню. Унаслідок цього формується своєрідне «підкріплення» агресивних мовних практик, коли користувачі свідомо або несвідомо вдаються до радикальніших форм висловлювання задля привернення уваги [2].

Особливо вразливою групою є молодь, для якої онлайн-комунікація часто стає основним каналом соціальної взаємодії та самопрезентації. Недостатній рівень комунікативної культури, обмежений досвід конструктивного розв’язання конфліктів і висока залежність від оцінки з боку однолітків підвищують ризик залучення підлітків до агресивних дискурсивних практик. У такому контексті соціальні мережі не лише відображають наявні соціальні напруження, а й активно беруть участь у їхньому формуванні та посиленні, перетворюючись на потужний фактор конструювання агресивного мовного середовища.

Класифікація мовних маркерів агресії та токсичного дискурсу ґрунтується на багаторівневому аналізі мовних засобів, за допомогою яких реалізується деструктивна комунікативна інтенція. Виокремлення таких маркерів дозволяє систематизувати прояви мовної агресії та створює підґрунтя для їх подальшого лінгвістичного й психолого-комунікативного аналізу [6].

Лексичні маркери представлені інвективною лексикою, образливими номінаціями, зневажливими ярликами, принизливими епітетами та негативно забарвленими метафорами. Вони безпосередньо фіксують негативну оцінку адресата та спрямовані на знецінення його особистісних, соціальних або інтелектуальних характеристик. Такі мовні одиниці формують експресивно насичений контекст, у якому агресія набуває явного, відкритого характеру. Лексичні маркери часто поєднуються з елементами оцінної семантики, що підсилює емоційний вплив висловлювання та сприяє формуванню стійкого негативного образу об'єкта комунікації.

Граматичні та синтаксичні маркери охоплюють імперативні конструкції, категоричні твердження, риторичні запитання, повтори з підсилювальною функцією, а також конструкції з модальними дієсловами, що виражають примус або заборону. Такі структури посилюють агресивну інтенцію висловлювання та виконують функцію тиску на адресата. Використання наказових форм і безапеляційних суджень сприяє встановленню асиметричних комунікативних ролей, у межах яких агресор позиціонує себе як домінантну сторону.

Стилістичні маркери включають іронію, сарказм, гіперболу, пародіювання, а також удавано нейтральні або жартівливі формулювання, що приховують негативну оцінку. Такі засоби дозволяють маскувати агресію під гумор, критику чи ігрову форму спілкування, унаслідок чого деструктивний зміст висловлювання стає менш очевидним. Непряма агресія, реалізована через стилістичні прийоми, є особливо небезпечною, оскільки ускладнює її розпізнавання та соціальну реакцію на неї.

Прагматичні та дискурсивні маркери проявляються у систематичності негативних повідомлень, публічному приниженні, провокаціях, ігноруванні співрозмовника, маніпулятивних стратегіях, а також у виборі комунікативних сценаріїв, спрямованих на дискредитацію або ізоляцію адресата. Важливим показником є повторюваність агресивних дій, що свідчить про їх цілеспрямований і тривалий характер. Сукупність прагматичних і дискурсивних маркерів формує токсичний комунікативний простір, у межах якого агресія стає системною нормою взаємодії [7].

Спостереження за сучасними комунікативними практиками в соціальних мережах дають підстави говорити про переважання лексичних і стилістичних маркерів агресії, що вказує на прагнення користувачів здійснювати швидкий, емоційно насичений і максимально виразний вплив на адресата. Саме ці групи маркерів забезпечують миттєву передачу негативної оцінки та дозволяють компактно кодувати ворожі інтенції у межах коротких повідомлень або коментарів.

Характерною особливістю токсичного онлайн-дискурсу є поєднання кількох типів маркерів в одному висловлюванні, наприклад лексичних одиниць із негативною оцінкою зі стилістичними прийомами іронії чи сарказму або з граматичними конструкціями наказового типу. Така комбінація значно підсилює деструктивний ефект повідомлення, роблячи його більш агресивним і психологічно впливовим.

Крім того, багатошаровість мовних засобів створює складні гібридні форми агресії, у яких пряме приниження поєднується з прихованою насмішкою або маніпуляцією. Це ускладнює однозначну інтерпретацію повідомлень та підвищує ризик нормалізації токсичної комунікації в онлайн-просторі. У підсумку формується середовище, в якому агресивні мовні практики поступово сприймаються як звичні та соціально допустимі, що потребує посиленої уваги з боку дослідників, освітян і розробників цифрових платформ.

Мовні маркери агресії та токсичного дискурсу мають системний характер і можуть бути описані як сукупність взаємопов’язаних лексичних, граматичних, стилістичних і прагматичних ознак, що відображають деструктивні інтенції мовця. Їхня повторюваність, стійкість та типологічна передбачуваність дозволяють розглядати ці маркери як надійні індикатори агресивної комунікації в цифровому середовищі.

Ідентифікація мовних маркерів агресії є важливим кроком до формування безпечного цифрового простору, оскільки створює підґрунтя для раннього виявлення токсичного контенту, розроблення інструментів автоматизованого моніторингу та побудови ефективних стратегій профілактики онлайн-насильства. Лінгвістичний аналіз дозволяє не лише фіксувати прояви агресії, а й пояснювати механізми їхнього виникнення, поширення та закріплення в комунікативних практиках[4].

Особливої значущості набуває застосування отриманих знань в освітньому контексті. Формування мовної та цифрової грамотності, розвиток навичок ненасильницької комунікації, а також підвищення чутливості до мовних проявів агресії сприяють зниженню рівня токсичності в онлайн-взаємодії. Таким чином, системний опис мовних маркерів агресії та токсичного дискурсу є не лише теоретично важливим, а й має прикладну цінність для створення психологічно безпечного та етичного цифрового середовища.

Література

1. *Андрущенко В. П., Кременя В. Г. Цифрова трансформація освіти: виклики та перспективи. Київ : Грамота, 2021. 256 с.*
2. *Бондаренко Л. І. Мовна агресія в сучасному українському медіадискурсі. Київ : Видавничий дім Дмитра Бураго, 2020. 214 с.*
3. *Дворник М. С. Психологія кібербулінгу: теоретичні та прикладні аспекти. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2021. 176 с.*
4. *Жовнір М. М. Мова ворожнечі в інтернет-комунікації: лінгвістичний вимір. Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2020. 184 с.*
5. *Литвиненко О. О. Цифрова комунікація та мовна поведінка молоді. Київ : Освіта України, 2023. 220 с.*
6. *Мельник Н. І. Лінгвістичні стратегії маніпуляції в соціальних мережах. Львів : ПАІС, 2022. 205 с.*
7. *Шевченко Л. І. Дискурс соціальних мереж: мовні та прагматичні особливості. Київ : Видавництво КНУ, 2024. 212 с.*

Л.А. Субота

Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут»

ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ У ДИСТАНЦІЙНОМУ НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ

Дистанційне навчання є необхідним компонентом навчального процесу під час війни в Україні, основним способом здобуття знань іноземних студентів при виконанні самостійної роботи (СР). Її результативність безпосередньо залежить від якості педагогічної майстерності викладача і лінгвістичної адаптації здобувачів освіти. Для іноземного студента психолого-педагогічний процес стає досить складним, адже до загальних вимог навчання додаються стрес та мовна

адаптація. Важливо також враховувати інтереси іноземних студентів у контексті навчання СР, наявність достатніх лінгвістичних знань у них і фаховий супровід викладача, який намагається впоратися із мовними та психологічними бар'єрами навчаючих. Саме педагогічна майстерність викладача має бути націлена на подолання лінгвістичних труднощів, здатність адаптувати навчальні матеріали до рівня мовних можливостей іноземних студентів.

До критеріїв педагогічної майстерності викладача Л. Кайдалова, Н. Щокіна, Т. Вахрушева відносять гуманність, науковість, педагогічну доцільність, результативність, демократичність, творчість, оригінальність, що ґрунтуються на високому фаховому рівні педагога, його загальній культурі та педагогічному досвіді [1, С. 6].

Для досягнення максимальної ефективності поставлених цілей кафедра української мови НТУ «ХПІ» застосовує сучасні методи, інноваційні технології та підходи до активізації СР. Методи активізації СР враховують мовний бар'єр, різницю в освітніх системах різних країн, адапційний період учасників освітнього процесу. Під час дистанційного навчання доцільно використовувати: *кейс-метод* (Case study) — опис конкретної ситуації чи випадку у будь-якій сфері; *метод проектів* — засіб формування пізнавально творчих умінь студентів, самостійний пошук знань у розв'язанні практичних завдань; *гугл клас* (Google Classroom) — створення курсів, проведення онлайн-уроків, подача завдань та тестів, отримання зворотного зв'язку від студентів та оцінювання їхньої роботи.

Готовність іноземних студентів до самостійної роботи визначається: наявністю оптимальної мотивації для оволодіння українською мовою, вільним доступом до бібліотек, баз даних та програмного забезпечення, чітким критерієм оцінки та зворотним зв'язком від викладача.

Важливо пам'ятати, що у системі кредитних одиниць (ECTS) на самостійну роботу часто відводиться від 50% до 70% всього навчального навантаження. Це означає, що самостійна робота здобувача є ключовою частиною загального навчального процесу, основним засобом засвоєння навчального матеріалу, де іноземний студент формується як фахівець.

Для ефективної організації СР викладачу варто використовувати прості речення в інструкціях, навчати студентів плануванню свого часу, застосовувати різноманітні групові завдання, встановлювати реалістичні цілі у завданнях різного рівня складності, створювати ситуацію успіху, щоб підвищити внутрішню мотивацію у кожного студента, впевненість у собі та ефективність навчання.

І, нарешті, велике значення у дистанційному навчанні має чітка організація модульного контролю, результатів самостійної діяльності, оскільки він передбачає оцінювання знань іноземних студентів рейтинговим методом. Вважаємо цей метод перспективним, позаяк він дає можливість оцінювати знання студента на кожному етапі його роботи (у ході проходження кожного модуля і після його завершення). Самостійна позааудиторна робота студентів знаходиться у модулях, що оцінюються за бальною системою. З метою отримання додаткових балів студенти виконують творчу самостійну роботу: пошук джерел інформації, добір потрібної інформації в одному або кількох джерелах, орієнтація у відібраних чи рекомендованих публікаціях, комп'ютеризоване тестування, активне використання інформаційних технологій, що дозволяють студенту у зручний для нього час освоювати навчальний матеріал.

Безсумнівно, сучасні підходи та інноваційні технології у викладанні української мови, активізація самостійної роботи сприяють посиленню активності іноземних студентів у вивченні навчального матеріалу, підвищенню ефективності його засвоєння, розвитку вміння самостійно, систематично і методично правильно розширювати отримані знання, формуванню потреби в читанні літератури за спеціальністю.

Література

1. *Кайдалова Л. Г., Щокіна Н. Б., Вахрушева Т. Ю. Педагогічна майстерність викладача: Навчальний посібник. Харків: Вид-во НФаУ, 2009. 140 с.*

M. Tykhonova

National Technical University «Kharkiv Polytechnic Institute»

COMPREHENSIVE ANALYSIS OF CHANGES IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING UNDER CRISIS CONDITIONS CAUSED BY THE FULL-SCALE INVASION OF UKRAINE

Is the higher education system capable not only of surviving but also of fundamentally rethinking its mission when lecture halls are exchanged for bomb shelters, and the habitual educational process becomes a struggle to preserve the nation's intellectual future? The full-scale invasion by the Russian Federation on February 24, 2022, provided an exhaustive, albeit painful, answer to this question, acting as a catalyst for fundamental and irreversible transformations [4, p. 3]. Under conditions where educational infrastructure suffered destruction and process participants found themselves under direct threat to their lives, teaching transformed from a purely academic activity into an existential mechanism. The priority became not merely the transfer of knowledge, but the psychological stabilization of youth, requiring a high level of adaptability from educators and the implementation of crisis methodologies [5, p. 110].

An analysis of changes in foreign language teaching is impossible without considering the psychophysiological state of students living in chronic stress. Lecturers record a mass spread of the «cognitive blockade» phenomenon and so-called «phantom amnesia,» where learning material is erased from students' memory after nights spent under shelling. This phenomenon forced methodologists to abandon traditional linear formats in favor of micro-learning – breaking material into small portions with frequent repetition to bypass the defensive mechanisms of an overloaded psyche [4, p. 15].

A unique methodological transformation was the use of foreign language as a therapeutic instrument. Relying on P. Beck's research, Ukrainian educators began to view foreign language communication as a «safe haven» – a secure space where a person can construct a new identity free from the trauma of war [1, p. 45]. Verbalizing experiences in a non-native language creates the necessary emotional distance, allowing students to channel anxiety without the risk of retraumatization. The intuitive

implementation of narrative medicine elements turned language classes into a form of group support.

Organizational changes were dictated by the need to adapt to blackouts and the geographical dispersion of students, making the transition to flexible asynchronous formats the only alternative. Traditional assessment methods gave way to interactive forms of work, particularly project activities and online conferences, which stimulate the development of professional language skills [5, p. 112].

An important dimension of the educational process transformation was a fundamental shift in the students' motivational paradigm. They began to perceive foreign language proficiency not just as a career advantage, but as an effective weapon on the global information front. In response to this demand, lecturers started actively integrating elements of volunteer activity and civic diplomacy into courses, implementing the Service-Learning approach. This manifests in involving youth in translating verified news, creating English-language content about events in Ukraine for foreign audiences, and conducting reasoned discussions on international platforms to refute hostile propaganda. Such activities allow students to feel their own agency in wartime conditions, transforming them from passive education seekers into cultural ambassadors capable of effectively conveying the truth about Ukrainian realities and consolidating international support [4, p. 52].

A separate vector was the process of derussification of learning content, viewed as an act of mental de-occupation of the educational space [2, p. 88]. The rejection of Russian-language textbooks in favor of authentic Oxford and Cambridge editions became an irreversible phenomenon. Modern challenges related to artificial intelligence also forced educators to shift the focus to oral spontaneous communication. All these changes are being realized against the backdrop of critical strain on teaching staff, over 75% of whom experience symptoms of burnout [3]; yet, it is their resilience that ensures the integration of Ukrainian education into the European space.

Reflecting on the transformations undergone by the Ukrainian system of foreign language teaching allows us to assert that we are witnessing not merely an adaptation to crisis conditions, but the birth of a fundamentally new educational paradigm. The

war served as a harsh but effective catalyst that finally destroyed post-Soviet inertia and accelerated the transition to a student-centered model, where empathy and psychological safety weigh no less than academic success. The pedagogy of «trauma» is gradually evolving into the pedagogy of «resilience,» where foreign language ceases to be an end in itself and becomes an instrument of cultural diplomacy, self-reflection, and intellectual resistance.

In the future, the experience gained by Ukrainian educators in organizing the educational process under existential threats – from micro-learning methodology to digital flexibility – will likely become an object of study for the global academic community as a unique case of crisis management. A return to pre-war practices is no longer possible, as the very architectonics of the «lecturer–student» relationship have changed. Ukrainian higher education emerges from this crisis not as a victim, but as a subject (agent) that not only integrates into the European space but also introduces new meanings to it, proving that education is an integral part of national security and a guarantee of the state's recovery.

References

1. *Beck P. P. Psychoanalysis and foreign language learning. London : Routledge, 2015. 210 p.*
2. *Масенко Л. Т. Мова і суспільство: постколоніальний вимір. Київ : КМ Академія, 2019. 103 с.*
3. *Освітній фронт. Вплив війни на освітян : результати дослідження. GoGlobal. 2023. URL: https://nus.org.ua/2023/01/27/ponad-polovyna-opytanyh-uchyteliv-vidchuvaye-profesijne-vygorannya-rezultaty-doslidzhennya*

(дата звернення: 11.02.2026).

4. *Пометун О. І. та ін. Навчання і викладання в умовах воєнного стану: методичні рекомендації. Київ : НАПН України, 2022. 84 с.*
5. *Шевченко Г., Малахова О. Цифрові інструменти та психологічна підтримка учасників освітнього процесу під час війни. Інформаційні технології і засоби навчання. 2023. Т. 95, № 3. С. 108–125.*

О.С. Тихонова

Харківська державна бібліотека імені В.Г.Короленка,

Харківський національний університет імені В.Н.Каразіна

ПРОБЛЕМИ ПЕРЕКЛАДУ ТА ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ІСТОРИЧНОЇ МОДНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ: АНТРОПОЛОГІЧНИЙ ВИМІР (НА МАТЕРІАЛІ ФРАНЦУЗЬКИХ ВИДАНЬ З ФОНДІВ ХДНБ ІМ. В.Г. КОРОЛЕНКА)

Робота з автентичними джерелами з історії моди, що зберігаються у фондах Харківської державної наукової бібліотеки ім. В.Г. Короленка, відкриває перед дослідником значно ширший горизонт, ніж просто опис еволюції одягу. Йдеться насамперед про фундаментальну серію «Le Costume» французького історика Жака Рупперта, видану в Парижі у 1930-х роках видавництвом R. Ducher. Це багатотомне видання, що охоплює період від античності до XX століття, становить джерельну базу дослідження [1–4]. Для фахівця з історичної антропології зафіксований у цих книгах костюм є не лише сукупністю тканин та крою, а насамперед «другою шкірою» людини, маркером її соціальної поведінки, тілесного досвіду та політичної ідентичності.

При спробі перекладу цієї фахової літератури українською мовою ми стикаємося з тим, що механічний підбір відповідників часто стирає культурний код епохи. Основна проблема полягає в тому, що французька модна термінологія XVIII–XIX століть є глибоко метафоричною та насиченою історичними реаліями – словами, що називають унікальні об'єкти культури певного народу. [5, с. 15]. Сучасна ж українська мова тяжіє до уніфікації, що загрожує втратою унікального антропологічного змісту.

Яскравим прикладом такої втрати змісту є термінологія середини XVIII століття, що стосується жіночого силуету. У текстах, що описують епоху рококо, ми зустрічаємо градацію назв для каркасів спідниць – паньє. Французькі джерела чітко розрізняють їх за соціальним призначенням, використовуючи іронічні метафори: маленькі паньє для ранкового туалету називаються «considérations» («міркування» або «повага»), а ті, що сягали лише колін – «Jansénistes» («янсеністи») [1, с. 42]. Прямий переклад цих слів для сучасного читача буде абсолютно незрозумілим. Антропологічний підхід вимагає від перекладача збереження оригінального терміна з розлогим коментарем, адже назва

«янсеністи» апелює до релігійного руху, відомого своєю суворістю, і в контексті моди це був жартівливий натяк на «скромність» об'єму спідниці порівняно з придворним стандартом. Спрощення цих назв до звичайного «каркас» знищує цілий пласт тогочасної ментальності та гумору.

Не менш складним викликом є період Французької революції, коли одяг перетворився на політичний маніфест. Працюючи з текстами цього періоду, неможливо ігнорувати терміни, що описують костюм санкюлотів. Словосполучення «pantalon à pont», яке часто помилково перекладають як «штани з мостом», насправді описує специфічний крій застібки-лацбанта, характерний для робочого люду та матросів [2, с. 51]. Для антрополога тут важлива не стільки деталь крою, скільки сам факт запозичення елітою елементів одягу низів суспільства як знак солідарності з революцією. Так само термін «carmagnole» (карманьйола) не можна замінювати нейтральним «куртка», адже це слово стало символом якобінського терору, пісні та вуличного насилля. Переклад таких реалій вимагає збереження транслітерації, оскільки вони стали історичними маркерами нової, агресивної тілесності [6, с. 112].

Окремий пласт проблем виникає при аналізі текстів першої половини XIX століття (періоди Ампіру та Реставрації), представлених у пізніших томах Жака Рупперта. Тут ми спостерігаємо феномен «геополітики на тілі», коли військові кампанії та міжнародні впливи формують нові назви. Наприклад, популярні рукави «à la mameluck» (а-ля мамелюк) не є просто «пишними рукавами» [3, с. 12]. Ця назва – пряме відсилання до Єгипетського походу Наполеона та захоплення сходом. Зведення цього терміна до нейтрального опису позбавляє костюм його імперського контексту. Подібна ситуація склалася і з запозиченнями з англійської мови: «redingote» (редингот) та «spencer» (спенсер). Ці елементи гардероба, адаптовані французькою модою, символізували нову мобільність жінки та її вихід у публічний простір для прогулянок, що є важливим зрушенням в антропології гендеру.

Особливо показовим у цьому контексті є аналіз чоловічого костюма, який у XIX столітті зазнав кардинальних змін, відомих як «Велика чоловіча відмова».

Матеріали бібліотечного фонду дозволяють простежити цей процес через еволюцію термінів, які в українському перекладі часто помилково уніфікуються. Наприклад, у текстах періоду Реставрації та Липневої монархії співіснують терміни «culotte» (кюлоти) та «pantalon» (штани). Для антрополога це не синоніми, а маркери політичної та станової приналежності: кюлоти, що відкривали ногу в панчосі, залишалися символом аристократичного консерватизму та придворного етикету, тоді як панталони маркували демократизацію суспільства та буржуазний прагматизм [3, с. 58]. Переклад обох слів як «штани» знищує цей соціальний конфлікт, закладений у тексті.

Ще одним важливим прикладом з царини чоловічої моди, знайденим у французьких джерелах середини XIX століття, є протиставлення термінів «habit» (фрак, сюртук) та «veston» (піджак). Якщо «habit» вимагав певної постави, корсетної виправки та регламентованої поведінки, то поява терміна «veston» (від якого походить сучасний піджак) сигналізує про зміну тілесності – перехід до розслабленого, вільного силуету, що не сковує рухів. У французьких описах підкреслюється його «straight and ample» (прямий і просторий) крій [3, с. 61]. Вживаючи слово «вестон» замість звичного «піджак», дослідник-перекладач акцентує увагу на історичному моменті народження сучасного ділового гардероба.

Також варто звернути увагу на проблему «фальшивих друзів перекладача» в описі конструктивних елементів. Французьке «corps à baleine» (ліф на китовому вусі) часто автоматично перекладають як «корсет», хоча в історичних текстах ці поняття чітко розмежовуються у часі [4, с. 89]. «Corps» XVIII століття формував зовсім іншу поставу та тілесний досвід, ніж корсет XIX століття. Так само термін «canezou» (канезу), що позначає легку накидку або ліф епохи романтизму, часто плутають з фішю (хусткою), хоча канезу мало іншу функцію – воно слугувало інструментом візуальної «цнотливості», прикриваючи декольте згідно з мораллю буржуазного суспільства.

Отже, дослідження історії моди крізь призму антропології доводить, що переклад спеціалізованої літератури не може бути механічним. Кожен термін –

чи то грайливе «bibi» (капелюшок), чи суворе «habit» (фрак) – несе в собі код епохи. Завдання дослідника полягає не в адаптації тексту для легкості читання, а в збереженні його історичної «інакшості», яка дозволяє реконструювати не лише зовнішній вигляд, а й спосіб мислення та соціальну поведінку людей минулого. Тільки такий підхід дозволяє перетворити історію костюма з каталогу речей на повноцінне антропологічне дослідження.

Література

1. *Ruppert J. Le Costume. III : Époques Louis XIV et Louis XV / Jacques Ruppert. – Paris : R. Ducher, 1931. – 78 p.*
2. *Ruppert J. Le Costume. IV : Époques Louis XVI et Directoire / Jacques Ruppert. – Paris : R. Ducher, 1931. – 60 p.*
3. *Ruppert J. Le Costume. V : Consulat, Premier Empire, Louis-Philippe, Napoléon III / Jacques Ruppert. – Paris : R. Ducher, 1931. – 64 p.*
4. *Leloir M. Dictionnaire du costume et de ses accessoires, des armes et des étoffes : des origines à nos jours / Maurice Leloir. – Paris : Gründ, 1951. – 390 p.*
5. *Зорівчак Р. П. Реалія і переклад (на матеріалі англомовних перекладів української прози) / Р. П. Зорівчак. – Львів : Вид-во при Львів. ун-ті, 1989. – 216 с.*
6. *Коптілов В. В. Теорія і практика перекладу : навчальний посібник / В. В. Коптілов. – Київ : Юніверс, 2002. – 280 с.*

О.С. Частник

Національний юридичний університет імені Ярослава Мудрого

ЦИФРОВІ ПЛАТФОРМИ Й ОНЛАЙН-РЕСУРСИ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УМОВАХ АКАДЕМІЧНОЇ МОБІЛЬНОСТІ

Пріоритетність міжкультурної компетентності сучасних випускників закладів вищої освіти зумовлює необхідність розроблення та впровадження ефективної стратегії розвитку стійких навичок міжкультурної комунікаційної взаємодії у академічному середовищі, що дозволить асимілювати стандарти традиційної академічної освіти та інноваційний соціально-комунікаційний контекст безперешкодної глобальної взаємодії. Актуальність проблеми дослідження обумовлена необхідністю пошуків нових педагогічних моделей,

практик та інструментів ефективного формування кроскультурної компетентності за допомогою сучасних освітніх рішень, компліментарних цифровому розвитку суспільства.

Основні цінності кроскультурної освіти – демократія, відкритість до світу, толерантність, повага до різноманіття – детермінують ключові аспекти моделей формування комунікаційних міжкультурних компетенцій: культурологічний, лінгвістичний, етичний, психологічний та соціально-комунікативний. При цьому цифровий апгрейд освітнього середовища охоплює інтеграцію онлайн-платформ, інтерактивних та віртуальних засобів медіа-освіти, мобільних додатків та інших навчальних інструментів. Цифровізація наділяє процес навчання більшою персоналізацією та захопливістю, сприяє адаптивному навчанню, розвитку творчості та креативності, а синергія інтерактивних підходів та соціальних мереж дозволяє активно позиціонуватись у глобальному співтоваристві.

Проблематика міжкультурної освіти входить у коло наукових інтересів Р. Гуревич [1], O. Koptiev та ін. [2], С. Литвинова [3], Т. Петренко [4], Т. Дудка [5] та інших дослідників. Учені актуалізують її в контексті європейської спільноти з активними міграційними процесами, що потребує забезпечення взаємоповаги, нівелювання культурної диференціації, розвитку стратегії соціальної справедливості та попередження дискримінації в мобільному академічному середовищі. На основі багаторічних досліджень міжкультурної взаємодії в закритих групах – компаніях із мультикультурним складом, вчені ідентифікують основні компоненти розвиненої міжкультурної компетентності: комунікація, безперервне навчання, ефективна взаємодія, врахування культурної диференціації, опосередкованість культурних детермінант.

Серед ключових освітніх практик, що активно залучають інструментарій цифровізації для розвитку навичок міжкультурної комунікації, доцільно виділити наступні.

1) *Метод case-study (аналіз конкретних ситуацій),* що дозволяє студентам ефективно аналізувати реальні чи вигадані сценарії, котрі потенційно можуть

виникнути у міжкультурній взаємодії, з подальшим відшукуванням ефективних шляхів вирішення проблеми. Метод активізує критичне мислення, підвищує адаптивність, розвиває здатність результативно діяти в нестандартних ситуаціях (цифрова підтримка – платформи Google Classroom/Teams (колаборація), Moodle (структурування кейсів), інтерактивні інструменти ресурсів Padlet чи Kahoot! та інші).

2) *Моделювання культурних сценаріїв («культурна капсула»),* що допомагає студентам глибше зануритися у специфіку іншої культури, формуючи та аналізуючи «капсулу» у розрізі ключових елементів. Метод залучає потенціал невербальної комунікації, сприяє формуванню вмотивованості та зацікавленості студентів до інших культур, розвиває їх комунікаційні можливості (платформи Europeana, VR Kolo, XRculture тощо).

3) *Мозковий штурм (групові дискусії)* – являє собою групову техніку, яка сприяє генерації нових ідей щодо певної культурної проблеми, дозволяючи сформувати різнопланове бачення. Метод зосереджений на креативному пошуку нетрадиційних підходів до вирішення проблемних питань, що дозволяє учасникам навчального процесу звільнитись від стереотипів та інерційного мислення (цифрова підтримка – ресурси Miro, Padlet, Canva тощо).

4) *Модерація* – метод, під час якого модератор задає векторність дискусії в групі, сприяючи досягненню спільних висновків та поглибленню розуміння культурних особливостей. Метод передбачає орієнтацію на кооперацію та формування психологічно комфортних умов для інтеркультурної освіти (наприклад, платформа Moodle).

5) *SWOT-аналіз (аналіз сильних та слабких сторін, можливостей і загроз)* використовується у інтеркультурній освіті для оцінки культурного контексту конкретних ситуацій, ідентифікації сильних сторін та загроз, а також пошуку можливостей для покращення міжкультурної взаємодії (платформа Canva та інші).

6) *Віртуальна та змішана реальність* дозволяють імітувати кроскультурне середовище для більшого занурення, що сприяє усвідомленню складних понять,

підвищує залученість здобувачів освіти. реалістично тестувати професійні навички (платформи Sensorama Academy (інноваційні VR/AR рішення), Mozaik 3D (mozaBook) тощо).

7) *Аудіовізуальний метод* забезпечує сприйняття смислового значення навчального матеріалу за допомогою відео, подкастів та іншого контенту. Прослуховування та перегляд автентичних матеріалів культурного спрямування дозволяє створити реальне мовне середовище чи його імітацію (платформа Khan Academy).

Моделі розвитку навичок міжкультурної комунікації у студентів вищих навчальних закладів дозволяють сформувати стійкі навички усвідомлення та пояснення причини непорозумінь та конфліктів, що виникають при спілкуванні людей з різних культур, виробляти стратегії для ефективної та взаємовигідної комунікації, досліджувати специфіку взаємодії особистостей, які належать до різних культурних та етнічних груп.

Література

1. *Гуревич Р., Кадемія М., Опушко Н., Ільніцька Т., Плахотнюк Г. Роль цифрових технологій навчання в епоху цивілізаційних змін. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. 2021. №62. С. 28-38. https://doi.org/10.31652/2412-1142-2021-62-28-38*
2. *Koptiev O. Особливості комунікативних технологій у кризовий період міжнародних відносин. Філософія та політологія в контексті сучасної культури. 2023. №15(1). С. 120-127. https://doi.org/10.15421/352314*
3. *Литвинова С. Г. Концептуальні підходи до використання засобів доповненої реальності в освітньому процесі. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. 2020. №55. С.46-62. DOI: https://doi.org/10.31652/2412-1142-2020-55-46-62 .*
4. *Петренко Т. Компетентності крос-культурної комунікації учасників освітнього процесу в університеті: механізми та інструменти комунікативного менеджменту. Новий Колегіум. 2024. № 1 (113). С. 61-65. https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/15108*
5. *Дудка Т.Ю. Структуротворчий характер крос-культурної компетентності крізь призму професійної підготовки викладачів вищої школи. Актуальні проблеми вищої професійної освіти. 2021. С. 26-27.*

Ya. Chernionkov

Donetsk State University of Internal Affairs

INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING: DIDACTIC POTENTIAL OF THE LANGUAGE LAB

In contemporary education, innovative technologies play a crucial role in transforming traditional approaches to foreign language teaching, enhancing both communicative competence and learner engagement. Modern language labs integrate digital tools and classroom management software within instructional frameworks to foster interactive and learner-centered environments. Research has shown that digital technologies enhance student motivation and communicative competence when purposefully integrated into foreign language instruction [1]. Language labs, as digital learning environments, allow the integration of multimedia resources, real-time teacher guidance, and individualized language practice — all essential for effective language acquisition.

Innovative Technologies in Foreign Language Education

Innovative technologies in language education encompass a range of tools, from online platforms and interactive multimedia to classroom management systems that support dynamic learning scenarios. Such technologies enhance traditional pedagogical methods and promote active participation. For example, multimedia and interactive tools can significantly improve student engagement and language practice opportunities [2].

Language labs designed with digital integration enable teachers to combine multimedia content — such as audio, video, and dialogues — with classroom activities that develop listening, speaking, reading, and writing skills.

Language Labs and Their Didactic Potential

Language labs are specialized environments equipped with software and hardware to facilitate structured language activities. When innovations such as language lab software (e.g., NIBELUNG) are implemented, they create opportunities for synchronous and asynchronous language practice, controlled teacher-student interaction, and performance monitoring.

The program **NIBELUNG** is designed to transform a standard computer classroom into an interactive multimedia language lab, enabling educators to manage audio, video, and testing modules effectively. Its didactic potential lies in its ability to structure language tasks, deliver multimedia materials, and provide real-time feedback, all of which are crucial for developing communicative competence [3].

Furthermore, classroom management tools like **Veyon**, an open-source software, allow instructors to monitor and control student computers, share screens, and facilitate collaborative or guided tasks. Veyon's ability to broadcast instructor screens, manage student activity, and share instructional resources supports personalized feedback and focused language practice, reinforcing the didactic value of the language lab setup [4].

Practical Implementation at Donetsk State University of Internal Affairs

At **Donetsk State University of Internal Affairs (DonDUVS)**, the language lab has been successfully implemented as an integral part of foreign language training for students studying languages for professional purposes. The lab is equipped with multimedia computers connected within a local network, configured with both the NIBELUNG language lab software and Veyon for classroom control.

Language lab sessions at DonSUIA include a series of structured exercises aimed at enhancing listening comprehension, oral production, pronunciation, and interactive communication. For instance, students participate in tasks that require listening to dialogues delivered through NIBELUNG, followed by immediate exercises tailored to key vocabulary and phonetic patterns, thus facilitating deeper engagement with target language sounds and structures. The ability of NIBELUNG to create customized tests and multimedia presentations strengthens diagnostic assessment and feedback.

Using Veyon, the instructor can monitor students' screens and guide specific exercises in real time, ensuring that both individual and group activities are aligned with course objectives. For example, teachers broadcast sample dialogues or pronunciation practice sequences to all student monitors and direct students to repeat or respond to tasks. These integrated technologies foster a secure, interactive, and highly controlled language learning environment that enhances competency development and supports differentiated instruction [5].

Didactic Benefits and Learner Outcomes

The integration of language lab technologies fosters a range of pedagogical benefits:

✓ **Enhanced learner autonomy** through independent practices with multimedia tasks;

✓ **Improved communicative competence** via structured speaking and listening activities;

✓ **Differentiated instruction** through real-time monitoring and tailored feedback;

✓ **Increased engagement and motivation** through interactive and multimedia resources [2].

Moreover, learners at DonDUVS demonstrate measurable progress in listening comprehension and oral proficiency, reflecting the effectiveness of integrating language lab technologies in professional language curricula.

Innovative technologies in foreign language teaching significantly extend the didactic potential of traditional classrooms. Language labs equipped with software such as NIBELUNG and classroom management tools like Veyon provide dynamic and interactive learning environments that enhance communicative skills, support personalized instruction, and foster learner motivation. The successful implementation of such technologies at Donetsk State University of Internal Affairs demonstrates how digital tools can effectively bridge theoretical language teaching methods and practical language application, thereby preparing learners for real-world intercultural communication challenges.

References

1. *Ibrahimova, K. N. (2025). The role of innovative technologies in foreign language teaching. EuroGlobal Journal of Linguistics and Language Education. https://doi.org/10.69760/egjlle.2505007*
2. *Shohida Choriyevna, J., & Usmonov, A. (2025). Innovative technologies in learning foreign languages. International Journal of Social Science & Interdisciplinary Research. https://www.gejournal.net/index.php/IJSSIR/article/view/296*

3. *Llab software NIBELUNG. (n.d.). Language lab software description. Infol. https://www.infol.com.ua/services/lingafon-all/programni-kompleksi/*
4. *Veyon Solutions. (n.d.). Veyon — cross-platform computer classroom management software. https://veyon.io/en/*
5. *Documentation — Veyon. (n.d.). User introduction and features. https://docs.veyon.io/uk/latest/user/introduction.html*

В.К. Четверик

Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди

МОВНА ОСВІТА ЯК ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ В УМОВАХ МОВНОЇ МАНІПУЛЯЦІЇ

У сучасному інформаційному суспільстві мова відіграє ключову роль у передачі інформації та формуванні суспільної думки, а мовна маніпуляція залишається потужним засобом переконання й нав'язування стереотипів [7]. Особливої гостроти це явище набуває в умовах соціальних потрясінь і війни, які провокують масове продукування та поширення недостовірної інформації. Фейкові новини, що містять викривлені факти, вирвані з контексту цитати й емоційно загострені заголовки, формують хибне уявлення про дійсність, руйнують довіру до офіційних джерел і цілеспрямовано впливають на громадську думку.

За таких умов актуалізується потреба у формуванні й *розвитку критичного мислення* здобувачів освіти. Особливий потенціал у цьому напрямі має галузь мовної підготовки [9], оскільки вона безпосередньо зорієнтована на роботу з текстом як основною одиницею комунікації. Лінгвістика та мовна освіта забезпечують інструментарій для системного аналізу текстів різних типів і жанрів, зокрема медійних і публіцистичних, що дає змогу виявляти мовні маркери маніпулятивного впливу, приховані оцінки й ідеологічно зумовлені інтерпретації. Саме через цілеспрямоване опрацювання текстів у процесі мовного навчання створюються умови для розвитку аналітичного читання та вміння критично інтерпретувати інформацію, що є необхідною передумовою адекватного сприйняття повідомлень в умовах сучасного медіасередовища [1;

10], а отже, розвитку вміння самостійно аналізувати, оцінювати й інтерпретувати інформацію, що безпосередньо сприяє формуванню критичного мислення.

Мета розвідки полягає в обґрунтуванні ролі мовної освіти як ефективного інструменту формування критичного мислення здобувачів освіти в умовах поширення мовної маніпуляції, а також у виявленні лінгвістичних засобів маніпулятивного впливу й визначенні методичних підходів до їх критичного опрацювання в процесі викладання іноземної мови.

Лінгвісти та мовознавці виокремлюють низку прийомів мовної маніпуляції, за допомогою яких створюються бажані суспільні наративи. Серед них – *метафоризація*, коли за допомогою образних порівнянь формується певна картина світу (наприклад, концепти «наші – чужі», «образ ворога», «мир» та «війна») [5]. Варто наголосити, що метафори органічно й невіддільно вкорінені в когнітивних процесах людини та формують концептуальні засади осмислення й інтерпретації дійсності, що зумовлює їхній значний вплив на світоглядні позиції аудиторії.

Слід також зазначити, що у фейкових і маніпулятивних текстах широко застосовується *емоційно забарвлена лексика*, яка безпосередньо визначає емоційне навантаження таких повідомлень. Примітно, що навіть заміна одного синоніма іншим може докорінно змінити смислову спрямованість повідомлення. Ще одним поширеним прийомом мовної маніпуляції є використання пресупозицій, які функціонують як приховані передумови й подають певні твердження як беззаперечні та загальновідомі факти, що не потребують доведення. На мовному рівні це виявляється в тому, що спірне твердження вбудовується в структуру висловлювання як уже відома інформація – і тому сприймається як само собою зрозуміле, хоча насправді містить імпліцитні оцінні судження.

Окремої уваги заслуговує *стратегія викривлення фактів і раціональних аргументів*, за якої фейкові повідомлення цілеспрямовано спотворюють дійсність або подають однобічну інформацію з метою введення адресата в оману. Зокрема, маніпулятивний ефект досягається через опущення кількісних

показників, навмисне створення інформаційної невизначеності або використання перебільшених статистичних даних [7, с. 91].

Загалом усі ці тактики реалізуються на лексичному й граматичному рівнях (лінгвістичні маркери, стилістичні фігури, епітети, риторичні конструкції тощо). Здебільшого наукові джерела зазначають, що однією з найвпливовіших і найчастіше використовуваних стратегій є метафоризація.

У контексті розвідки зазначимо, що роль лінгвістики та мовної освіти полягає в тому, щоб розкрити ці стратегії та ознайомити здобувачів з основними аспектами їхньої реалізації. Наприклад, здобувачі можуть аналізувати медіатексти, виокремлюючи мовні маркери маніпуляції: абстрактні метафори, виразні епітети, завуальовані припущення й узагальнення. Важливо звертати увагу на стилістичні прийоми та засоби, які відіграють суттєву роль у маніпулятивному впливі, зокрема гіперболи, фігуральні вислови та лексику з негативною конотацією. Показовим прикладом є політичний дискурс [7], у якому до назв партій чи народів додають епітети на кшталт «радикальний», «екстремістський», «агресивний» з метою підсвідомого формування негативних асоціацій. Окрему увагу слід приділяти випадкам односторонньої подачі фактологічної інформації – з перебільшеннями або без належного підтвердження, що є характерною ознакою інформаційної маніпуляції. Комплексний аналіз зазначених засобів дає змогу здобувачам виявляти ідеологічні цілі медіаповідомлень.

У контексті викладання іноземної мови в освітній діяльності дедалі активніше використовують методи *критичного дискурс-аналізу* й *аналітичного читання*. Так, заняття з англійської часто виходять за межі суто мовних завдань та формування основних іншомовних компетентностей. Наприклад, дослідники та практики в галузі викладання мовних дисциплін наголошують, що заняття з англійської можуть стати ефективним засобом розвитку критичного мислення, оскільки передбачають аналіз актуальних тем і підготовлених текстів [3]. Використання критичного дискурс-аналізу або його елементів на заняттях

робить здобувачів більш чутливими до прихованих ідеологічних нашарувань [4, с. 83].

Дослідники виокремлюють ефективні підходи та методичні стратегії, які сприяють розвитку критичного мислення, зокрема такі: *відкриті запитання, дискусії, дебати, рольові ігри, групова робота*, що, зі свого боку, стимулюють аналіз запропонованих навчальних матеріалів, аргументації та співпрацю [2; 6]. Особлива увага приділяється поступовому нарощуванню складності мисленнєвих завдань – від простого розуміння фактів до творчого оцінювання інформації.

Таким чином, інтеграція зазначених підходів у навчальний процес створює підґрунтя для формування стійких умінь критичного мислення та медіаграмотності, що реалізуються через конкретні практичні стратегії й вправи, спрямовані на розвиток критичного мислення, зокрема:

– **аналіз мовних маркерів**: здобувачі вивчають текстові фрагменти (новинні повідомлення, рекламні тексти, політичні промови), виокремлюючи в них маніпулятивні елементи: метафори, епітети, риторичні запитання, узагальнення без доказів тощо;

– **формулювання критичних запитань**: здобувачі навчаються ставити уточнювальні або контрзапитання до тексту (наприклад: «Чому автора статті не названо?», «Чому не наведено прямих джерел?», «Які альтернативні пояснення цього явища можливі?»);

– **обговорення та дискусії**: під час спільного обговорення різних поглядів здобувачі відтворюють аргументи «за» й «проти» певного твердження, що стимулює глибший аналіз і перевірку інформації. Зокрема, методисти та практики зазначають, що дискусії, дебати й рольові ігри сприяють розвитку вміння обґрунтовувати свою позицію й критично оцінювати аргументи опонента;

– **контекстуалізація**: здобувачі розглядають медіаматеріали в ширшому історичному чи соціальному контексті, наприклад порівнюють

повідомлення з різних джерел, відшукуючи відмінності в тональності або акцентах (що часто вказує на різні цілі мовлення);

– **рефлексія**: після роботи з текстом здобувачі обговорюють власні емоційні реакції (чи нав'язливе враження викликало повідомлення) та те, як попередньо сформовані уявлення впливали на сприйняття інформації;

– **вправи на перевірку достовірності інформації**: здобувачі вивчають приклади клікбейту й фейкових заголовків, виконують завдання з перевірки достовірності даних (наприклад, знаходять першоджерела цитат чи статистики). Це, зі свого боку, формує навичку самостійної перевірки інформації.

Поєднання цих підходів забезпечує послідовний розвиток критичного мислення. Завдяки відкритим запитанням, дискусіям і рольовим іграм здобувачі розвивають навички аналізувати інформацію, аргументи й формулювати обґрунтовані висновки. Завдяки роботі з автентичними медіаматеріалами заняття з англійської стають ефективним інструментом медіаграмотності: здобувачі не тільки розвивають іншомовну компетентність, а й тренують уміння «декодувати» інформаційні меседжі, виявляючи приховані припущення та пропагандистські кліше.

Отже, мовна маніпуляція в сучасних медіа стає дедалі поширенішою, особливо в умовах війни та інформаційних криз. Мовна освіта може стати ефективним інструментом протидії цьому явищу. Вивчення лінгвістичних засобів (метафор, епітетів, пресупозицій, інших мовних маркерів) дає змогу виявляти ідеологічні наративи та викривати спотворення реальності. Інтеграція критичного дискурс-аналізу й медіаграмотності в курси іноземних мов сприяє формуванню у здобувачів освіти вміння аналізувати повідомлення, формулювати самостійні судження й ухвалювати рішення на основі фактів, а не емоцій. Зі свого боку такий навчальний підхід підвищує загальну якість підготовки сучасного фахівця, адже виходить за межі формування лише мовних навичок і розвиває універсальні компетентності XXI століття.

Література

1. *Веретюк Т. В. Цифрова грамотність викладача-філолога в умовах трансформації освіти. Інформаційні технології в освіті та науці : зб. наук. пр. IV міжнар. наук.-практ. конф., (Запоріжжя ; Мелітополь, 20 трав. 2025 р.). Запоріжжя, 2025. Вип. 14. С. 284–289. URL: https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/19308 (дата звернення: 19.02.2026).*
2. *Герасимчук Ю.П., Давидович С.О., Коваленко В.С. Стимулювання критичного мислення студентів через інтерактивні методи викладання. Інноваційна педагогіка. 2025. Т. 1, № 82. С. 43–48. URL: https://doi.org/10.32782/26636085/2025/82.1.6 (дата звернення: 19.02.2026).*
3. *Мудра С. В. Інтеграція елементів критичного мислення в навчання англійської мови студентів нефілологічних факультетів. Педагогічна академія: наукові записки. 2025. № 17. С. 45–59. URL: https://doi.org/10.5281/zenodo.15354550 (дата звернення: 19.02.2026).*
4. *Овсянко О. Л., Гупал М. О. Емоційно маркована лексика в медійному дискурсі як інструмент впливу на масову свідомість. Іноземна філологія у XXI столітті : тези доповідей XVII Міжнародної наукової конференції : у 2 т. Запоріжжя : ЗНУ, 2025. Т. 1. С. 82-85. URL: https://essuir.sumdu.edu.ua/handle/123456789/101401 (дата звернення: 19.02.2026).*
5. *Поличева Ю. В., Мельник О. О. Мовні засоби маніпуляції емоціями в англомовних медіа текстах. Вісник міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Філологія. 2024. Т. 1, № 69. С. 50–54. URL: https://doi.org/10.32782/2409-1154.2024.69.1.11 (дата звернення: 19.02.2026).*
6. *Солошенко-Задніпровська Н. К. Англомовна аргументована публічна промова як засіб впливу на аудиторію (на основі матеріалів конференції TED). Аргументи сучасної філології: «нестача» і «бажання» у тексті: матеріали міжнар. наук. конф.,2–3 квітня 2021 р. Харків: ХНПУ, 2021. С. 235–239. URL: http://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/6455 (дата звернення: 08.04. 2023).*
7. *Труба Г. М., Гречка С. А. Теоретичне обґрунтування сутності поняття «мовленнєва маніпуляція» у політичному дискурсі. Вісник Одеського національного університету. Філологія. 2020. Т. 25, № 2. С. 89–96. URL: https://doi.org/10.18524/2307-8332.2020.2(22).235230 (дата звернення: 19.02.2026).*
8. *Pederson R. An argument for including critical media literacy in EFL curriculum and pedagogy. English Teaching: Practice and Critique. 2023. Vol. 78, No. 1, P. 169–195. DOI: https://doi.org/10.15858/engtea.78.1.202303.169*
9. *Veretiuk T., Chetveryk V. Developing Critical Thinking in Language and Literary Education. Scientific Exploration: Bridging Theory and Practice : Collection of Scientific Papers with the Proceedings of the 1st International Scientific and Practical Conference, Berlin, Germany,*

October 14–16, 2024. Berlin, 2024. P. 138–141. URL: https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/16506 (дата звернення: 17.02.2026)

10. *Veretiuk T., Chetveryk V. Digital Literacy of Language and Literature Educators: The Ukrainian Context. Research in Science, Technology and Economics : Collection of Scientific Papers with Proceedings of the 3rd International Scientific and Practical Conference, Luxembourg, Luxembourg, May 28–30, 2025. Luxembourg, 2025. P. 453–456. URL: https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/18835 (дата звернення: 17.02.2026)*

О.В. Чорноус

Донецький державний університет внутрішніх справ

МОВНА ОСВІТА В РОЗВИТКУ НАВИЧОК ЕФЕКТИВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

В умовах сучасних соціально-економічних та політичних трансформацій зростає значущість якісної підготовки фахівців, які мають не лише традиційні фахові компетентності для успішного виконання завдань в обраній галузі, а й здатні налагоджувати, підтримувати та вдосконалювати комунікативну взаємодію.

Насамперед ідеться про комунікативну компетентність, яку варто вважати окремою характеристикою особи, базовою у структурі професійної компетентності фахівця [2, с. 755]. Саме мовна освіта забезпечує засвоєння лексичних, граматичних і стилістичних засобів, що дає змогу фахівцям будувати змістовні, точні, логічно структуровані висловлювання під час публічних виступів та укладання документів. Під час занять з української мови професійного спрямування здобувачі вищої освіти навчаються моделювати комунікативну поведінку та адаптувати мовлення до робочої ситуації, враховувати мету спілкування, особливості аудиторії та соціальний контекст, обирати найбільш доцільні комунікативні стратегії. Це сприяє впевненості у вираженні власної позиції та підвищує рівень міжособистісної взаємодії. Водночас професійне спрямування дисципліни дає змогу сформувати в здобувачів навички ефективної комунікації саме з урахуванням специфіки обраного фаху. Наприклад, техніка комунікування в професійній діяльності

працівника поліції має особливості [3, с. 45] з огляду на категорії співрозмовників (підозрювані, потерпілі, свідки, експерти, судді тощо), місце та обставини взаємодії (конвоювання, затримання, опитування тощо осіб), які можуть бути пов'язані із загрозою життю та здоров'ю інших людей і самого поліцейського.

У процесі опанування мови професійного спілкування значна увага приділяється розвитку навичок активного слухання. Майбутні фахівці навчаються розуміти усне мовлення, інтонаційні особливості, підтекст і невербальні сигнали, що впливають на ефективність взаємодії, емоційну сферу та підсвідомість людини, тож їх розпізнавання є запорукою успішного професійного спілкування [1, с. 128]. При цьому формується здатність не лише чути, а й усвідомлювати смисл сказаного, уточнювати інформацію, ставити запитання та демонструвати зацікавленість у діалозі. Навички активного слухання набувають особливої ваги для тих здобувачів, професійна діяльність яких надалі буде пов'язана з конфліктними ситуаціями, адже вони є основою конструктивного спілкування. Тож цілком очевидною є необхідність опанування цим інструментом для юристів, правоохоронців тощо. Крім того, техніки активного слухання є невіддільним складником консультування в роботі психологів, адже вони мають не лише уважно слухати, а й запитувати, виражати співчуття й розуміння, підтримувати невербальний контакт для створення атмосфери довіри та безпеки, активізації інтересу клієнтів до консультування, покращення взаєморозуміння [4, с. 156–157].

Мова є також інструментом вираження емоцій і переживань, ставлення до інших. Через аналіз текстів, рольові ігри та дискусії здобувачі вищої освіти навчаються розпізнавати емоційні стани учасників комунікації, адекватно називати власні почуття та керувати ними. У цьому контексті на особливу увагу заслуговує цифровий емоційний інтелект, адже класична комунікація у професійному середовищі дедалі більше трансформується в цифровий формат. З огляду на це, сучасні фахівці мають набути вміння розпізнавати, коректно інтерпретувати та реагувати на емоційний стан

співрозмовників за відсутності безпосереднього контакту через цифрові канали (електронні листи, меседжери тощо) [5]. Це сприятиме формуванню толерантності в професійному спілкуванні.

Отже, мовна освіта є важливим чинником, що забезпечує готовність майбутніх фахівців до продуктивної взаємодії в професійному середовищі.

Література

1. *Кекош М., Кекош О. Невербальні засоби комунікації в професійній діяльності педагога. Молодь і ринок. 2025. № 5–6/237–238. С. 126–132. https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.332803*
2. *Корнута Л. М. Комунікативна компетентність в діяльності державних службовців. Юридичний науковий електронний журнал. 2024. № 4. С. 755–757. https://doi.org/10.32782/2524-0374/2024-4/182*
3. *Огарєнко Т. Комунікативна компетентність як складова загальної культури працівника правоохоронних органів. Українська поліцеїстика: теорія, законодавство, практика. 2024. № 1(9). С. 44–47. https://doi.org/10.32782/2709-9261-2024-1-9-1*
4. *Фидонюк Г. М. Особливості індивідуального консультування дорослих: модель консультування, структура сесії, сетінг, активне слухання, парафраз, модельні питання, емпатія, невербаліка. Методичні рекомендації створені командою психологів проєкту Safe Space. 2024. URL: https://povirusebe.org/sites/default/files/2024-03/velikacompressed-4.pdf (дата звернення: 15.02.2026).*
5. *Юрченко Г. Цифровий емоційний інтелект як управлінська компетенція. Економіка та суспільство. 2025. № 78. https://doi.org/10.32782/2524-0072/2025-78-132*

A. Shevchenko

H.Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University

ENGLISH AS A KEY ELEMENT IN THE PROCESS OF INTERCULTURAL EDUCATION AND FORMATION OF STUDENTS' INTERPERSONAL COMPETENCE

Many countries around the world today are characterised by ethnic and cultural diversity. The reasons for this are globalisation processes in the economies of countries, migration processes, etc. All this increases the intensity of intercultural relations, during which problems of intercultural communication are increasingly manifested.

Communication is the most important element of our successful coexistence with other countries and peoples. Therefore, it is extremely important to develop the intercultural competence of future specialists in any field of activity.

Intercultural competence is not just about knowing the language of another country, but also its culture, traditions and characteristics. Therefore, one of the important tasks of modern education is intercultural learning.

Research into the problem of intercultural learning and intercultural competence in the study of the English language is not a new phenomenon for science. Numerous studies on the formation of intercultural competence and cultural awareness in learners during the study of the English language have been conducted by researchers M. Vorobel, O. Romanchuk, N. Yurko, M. Malchenko [1; 4].

General issues of developing intercultural competence as the ultimate goal of foreign language education have been studied by researchers Bartosz [5], T. Garbuza [2], I. Kulina [3], and others. However, despite the existence of various studies, the role of intercultural learning in the formation of interpersonal competence of learners in the study of English remains insufficiently studied and has certain gaps.

In today's globalised world, knowledge of the English language is no longer just an advantage, but a necessity. However, in addition to grammar and vocabulary, it is important to understand the customs, values and behaviour of representatives of other cultures in order to communicate successfully with them. This is where intercultural learning comes in handy. Taking into account the speaker's culture is an extremely important aspect of teaching a foreign language. The norms and traditions of communication of a particular people are their communicative behaviour, knowledge of which will allow all participants in communication who belong to different national cultures to adequately carry out their act of communication. In other words, mastery of the norms and rules of communicative behaviour contributes to successful and effective intercultural communication.

Language is communication, but not without knowledge and understanding of culture. The main components in teaching a foreign language are not only knowledge of the language itself, its phonetic, lexical and morphological structure, but also

knowledge of the literature, culture, national customs and traditions of the country whose language is being studied. Intercultural communication is a specific process; it is a form of activity that involves mastery of a foreign language, various components of the culture of another nation, their moral values, traditions, worldviews etc., which together determine the behaviour model of communication participants.

The importance of the cultural component in language learning has been highlighted in the works of many foreign authors. Intercultural English language teaching has been the subject of intensive research in recent years, as the modern world is becoming increasingly globalised, and understanding cultural differences is becoming key to successful communication and mutual understanding.

Today, English is used as an international language by millions of people around the world. There is a tendency for the number of people who speak English as a second language to exceed the number of people for whom it is their native language. Undoubtedly, English has become the main language of communication between cultures today. Accordingly, the goal of learning English has also changed, because now it is necessary to teach learners to share their thoughts, ideas and culture not only with native English speakers, but also with representatives of other cultures and nationalities.

It is also worth paying attention to the concept of ‘interpersonal competence’. Interpersonal competence is a combination of knowledge, skills and personal qualities that enable a person to communicate successfully with other people and build strong and productive relationships with them. It can also be defined as the ability to understand and respond to the emotions, motives and behaviour of other people, as well as to clearly and constructively express one's thoughts and needs.

Interpersonal competence is important for success in personal and professional life. It helps people build strong and productive relationships with others; achieve success in education and work; resolve conflicts and find compromises; adapt easily to new situations; and achieve their goals. Interpersonal competence can be developed throughout life, as it is a valuable skill that can help people achieve success in their personal and professional lives. The development of interpersonal competence is an

important task in the modern educational process. This encompasses the development of communication skills, emotion and conflict management, a positive attitude towards oneself and others, and the ability to cooperate and lead. The application of key strategies and practical approaches to developing these skills contributes to the formation of healthy relationships and increases the level of social adaptation of students.

Undoubtedly, intercultural learning has a significant impact on the development of applicants' interpersonal skills. It contributes to the expansion of their worldview. The key advantage of intercultural learning is the enrichment of students' worldview. They learn not only the language, but also the cultural aspects of the countries where this language is official. This helps them broaden their knowledge of the world and understand the diversity of cultural and social contexts.

Learning a foreign language through an intercultural approach helps learners to increase their linguistic confidence. They learn to use the language in different situations and adapt their speech to different audiences, which develops their communication skills.

Teaching English with an intercultural perspective requires teachers and learners to actively participate in exploring and interacting with different cultures. The use of various approaches, such as culturally oriented, project-oriented, the use of authentic materials and intercultural communication, contributes to effective learning and the development of intercultural competence.

References

1. *Vorobel, M. M., Romanchuk, O. V., Yurko, N. A. Contemporary models of intercultural and transcultural communicative processes in foreign language learning. Pedagogy of creative personality formation in higher and general education schools. 2021. No. 78. P. 38-44.*
2. *Garbuzova, T.V. Intercultural aspects of foreign language teaching in higher education institutions. Strategies of intercultural communication in language education at modern universities 1. [Electronic resource]: collection of materials from the International Scientific and Practical Conference. Kyiv: KNEU, 2019. pp. 185-194.*
3. *Kulina, I., Berezina, Yu. Intercultural communication as the basis for teaching a foreign language. Current issues in the humanities. 2021. Issue 35. Volume 3. pp. 134–139.*

4. *Malchenko M.S., Borova L.O. Formation of intercultural communication of students in foreign language classes in the context of personal-activity and cultural approaches. International scientific research: integration of science and practice as a mechanism for effective development: collection of materials from the International Scientific and Practical Conference. Kyiv, 2023. pp. 19-22.*
5. *Bartosz O. Intercultural competence as a component of professional qualities. Logos. 2020. No. 104. Pp. 148−155.*

Т.В. Шершова

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г.Короленка

МОВНО-СТИЛІСТИЧНА АДАПТАЦІЯ ПОЕТИЧНОГО ТЕКСТУ У ВОКАЛЬНОМУ ПЕРЕКЛАДІ: ЛІНГВІСТИЧНІ ТА ПЕРЕКЛАДОЗНАВЧІ АСПЕКТИ

У сучасному гуманітарному дискурсі переклад дедалі частіше розглядається як складний комунікативний та міжкультурний процес, що виходить за межі суто мовної трансляції змісту. Особливе місце в цьому контексті посідає вокальний переклад, який функціонує на перетині лінгвістики, літературознавства, музикознавства та виконавського мистецтва. Поетичний текст, покладений на музику, набуває нових семантичних і прагматичних вимірів, що суттєво ускладнює завдання перекладача.

Фундамент теоретико-методологічної бази дослідження сформовано на основі ґрунтовних розвідок вітчизняних науковців, присвячених розробці теоретичних аспектів окресленої проблематики. Зокрема, було залучено та критично осмислено праці О. Боряк, М. Возної, Л. Гірінської, С. Караман, О. Колесник, Я. Федорів.

Актуальність дослідження зумовлена недостатньою теоретичною розробленістю проблеми мовно-стилістичної адаптації у вокальному перекладі, а також зростаючою потребою у якісних перекладах вокальних творів у контексті міжнародного культурного обміну.

Вокальний переклад доцільно розглядати як різновид художнього перекладу з підвищеним рівнем формальних обмежень. На відміну від

літературного перекладу поезії, переклад вокального тексту підпорядковується не лише законам мови і поетики, а й музичній структурі: ритму. метру, мелодичного руху, фразуванню та диханню. У межах перекладознавства вокальний переклад часто інтерпретується як форма міжсеміотичного перекладу, де вербальний код взаємодіє з музичним. Це зумовлює необхідність досягнення багаторівневої еквівалентності: семантичної, стилістичної, прагматичної та фонетичної.

Мовно-стилістична адаптація у вокальному перекладі полягає у свідомому коригуванні мовних засобів з метою збереження художнього образу та забезпечення виконавської зручності. Така адаптація не є спрощенням тексту, а радше його функціональною трансформацією. До основних типів перекладацьких трансформацій належать: лексичні, синтаксичні, фонетичні та стилістичні трансформації. Особливого значення набуває збереження поетичної образності, оскільки втрата ключових метафор або символів призводить до порушення цілісності художнього задуму [2, с. 29].

Фундаментальним архітектонічним чинником вокального тексту є римування. В межах таких жанрових парадигм, як поп-музика, рок та хіп-хоп, рима виконує функцію ритмічного маркування та структурної цілісності. Для перекладача першочерговим викликом стає досягнення еквіритмічності – збереження змістової наповненості (семантики) паралельно з репродукцією фонологічних співзвуч. Складність даної ітерації обумовлена типологічними розбіжностями між мовами: відмінностями у флективній системі, акцентології та наявності лексичних одиниць, що здатні утворювати гармонійні пари без втрати когнітивного навантаження першоджерела.

Наприклад, проаналізуємо фрагмент пісні Тедді Свімса «The Door».

I took a page out of your favorite book – Я вивчив роль з твоїх улюблених книг.

You sold me lies just by the way you look – Ти продала мені брехню в очах твоїх.

Taught me a language that I never speak – Навчила мові, що мені чужа.

Baby, that ain't for me – Це не для мене, знай.

That, that ain't for me – Ні, це не для мене.

В оригіналі рими *book/look* та *move/flew* створюють відчуття замкненого кола. В українській версії використано повноцінні рими, що підсилює фіналізацію думки, характерну для моменту розриву стосунків. Фраза «*Taught me a language that I never speak»* перекладена з акцентом на відчуженість *(«мові, що мені чужа»).* Це дозволяє уникнути громіздких дієслівних конструкцій, які в українській мові часто мають більше складів, ніж англійські відповідники, що руйнувало б музичний метр. Збереження звертання та повторів («*That, that ain't for me»*) є обов'язковим, оскільки в поп- та соул-музиці ці елементи слугують ритмічними якорями для слухачів.

Одним із визначальних чинників вокального перекладу є просодія. Невідповідність мовного наголосу музичному може призвести до спотворення смислу та ускладнення вокального виконання. Тому перекладач змушений узгоджувати ритміко-інтонаційну структуру мови перекладу з музичною тканиною твору. Фонетична зручність тексту безпосередньо впливає на якість звучання: відкриті голосні сприяють вокальному резонансу, тоді як надмірна кількість зімкнених приголосних ускладнює спів [1, с. 71-75]. Це пояснює відхід від буквальної еквівалентності на користь виконавської доцільності.

Вокальний переклад слід розглядати не лише як результат мовної діяльності, а як форму художньої інтерпретації. Перекладач у цьому процесі виступає співтворцем, який має враховувати стиль композитора, поетичну традицію та виконавські можливості вокаліста. Таким чином, остаточний варіант вокального перекладу часто є компромісом між точністю, співзвучністю та сценічною виразністю.

Отже, мовно-стилістична адаптація є ключовим механізмом вокального перекладу. що забезпечує функціональну еквівалентність між оригіналом і перекладом. Вокальний переклад постає як міждисциплінарний феномен, у якому лінгвістичні та перекладознавчі аспекти нерозривно пов'язані з музикою та виконавською практикою.

Перспективи подальших досліджень вбачаються у зіставному аналізі вокальних перекладів різних мовних традицій, а також у розробці практичних рекомендацій для перекладачів і виконавців.

Література

1. *Григорян Н. Р., Дьоміна Н. Ю. Просодичне оформлення англомовного пісенного дискурсу. Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. 2023. №59. Т. 1. С. 71-75.*
2. *Low P. Translating Song. Lyrics and Texts. London/New York: Routledge (Translation Practices Explained series). 2017. P. 132.*

С.А. Шип

Національний юридичний університет імені Ярослава Мудрого

ЛЕКСИЧНІ І ТЕРМІНОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЮРИДИЧНИХ ТЕКСТІВ В АНГЛІЙСЬКІЙ ТА УКРАЇНСЬКІЙ МОВАХ

Як зазначає Яблочнікова О. В., «специфіка юридичного перекладу обумовлена насамперед особливостями мови права та професійної комунікації у сфері права» [6, с. 148]. Наприклад, термін прокурор може мати різні англомовні відповідники залежно від функції та правової системи: 1) обвинувач у суді – prosecutor, counsel for prosecution; 2) працівник прокуратури – public prosecutor; окружний прокурор, що характерно для американського контексту, district attorney; Генеральний прокурор у деяких країнах – Prosecutor-General; в Англії – Attorney-General [3].

Серед відмінних рис англійської юридичної термінології дослідники зазначають те, що «одне і те ж правове поняття може позначатися різними англомовними термінами в силу того, що англійський юридичний дискурс використовується правовими системами різних країн» [1, с. 49].

Юридичний текст характеризується експресивною нейтральністю, офіційністю, імперативністю, безособовістю та стандартизованістю. Юридичні тексти виконують пізнавальну й наказову функції, можуть бути різними за змістом і часто становлять труднощі для розуміння. Желясков В. В. зазначає, що «юристи через специфіку своєї професії використовують слова, незрозумілі для

звичайних читачів. Такі тексти також складають певні труднощі для перекладача» [2, с. 127].

Крім того, переклад юридичних текстів з однієї мови на іншу передбачає не лише міжмовний перехід, а й одночасний перехід від однієї правової системи, представленої у свідомості юриста-перекладача як концептуальна картина юридичної дійсності своєї країни, до іншої правової реальності.

Юридичні тексти Ю. Лобода поділяє на такі групи: 1) законодавчі (нормативні) тексти; 2) тексти судочинства; 3) науково-правові тексти; 4) тексти юридичних документів [4, с. 118]. У всіх типах юридичних текстів використовуються загальномовні лексичні одиниці, загальна та спеціальна юридична термінологія, лексика загальнонаукового опису, дієслова в пасивній заставі, безособові та невизначено-особисті речення, а також стійкі мовні звороти. Під час перекладу юридичних текстів часто застосовуються калькування, транслітерація та описовий переклад, що зумовлює лексичні, граматичні й стилістичні трансформації.

На думку Крістофера Вільямса, існує чотири типи юридичного дискурсу:

a) мова, що використовується між адвокатом та клієнтом і є відносно простою;

b) мова, що використовується в судах, переважно в усній формі, між суддями, адвокатами та свідками [5, с. 140];

c) мова юридичних доповідей і науково-правових текстів, що характеризується високим рівнем термінологічності;

d) письмова мова юридичних документів, прецедентного права та судових звітів.

Усі ці мовні особливості формують правову культуру. За Нелькеном, «правова культура є одним із способів опису відносно стабільних моделей юридично орієнтованої соціальної поведінки та установок» [3]. Поняття «правова культура» було введено Лоуренсом Фрідманом у 1975 році. Науковець виокремлює аналітичний та описовий аспекти правової культури, З одного боку, аналітичний аспект наголошує на діях, що відбуваються в правовій системі та її

середовищі. З іншого боку, описовий аспект визначає низку пов'язаних явищ – знання та ставлення громадськості до правової системи, а також моделі поведінки у правовій системі [7].

Оскільки правова культура безпосередньо пов'язана з правовими системами, юридична література англійською та українською мовами має істотні відмінності. Цивільне право базується на кодифікованих нормах і правових кодексах, де роль судових прецедентів є обмеженою. Джерелом систем цивільного права вважається Кодекс Наполеона, який ліг в основу правових систем багатьох європейських країн, зокрема України.

Натомість загальне право є некодифікованою системою, що ґрунтується на судових прецедентах. Вона сформувалася в Англії та її колишніх колоніях і бере початок з XI століття. У межах загального права судді відіграють ключову роль у тлумаченні та застосуванні норм права.

Таким чином, юридична українська мова належить до цивільно-правової традиції, а юридична англійська — до системи загального права, що зумовлює відмінності у правовій культурі та мовному оформленні текстів.

Юридична англійська мова характеризується високим рівнем формалізованості та використанням специфічних мовних засобів, серед яких:

- архаїзми: *whilst (while), showeth (shows), witnesseth (witnesses).*
- подвійні й потрійні синоніми – поєднання кількох елементів з одинаковим значенням. Як правило, це слова, що існують з різних мов і історично збереглися в мові: *aid and abet, bind and obligate, care and attention, rest, residue and remainder give, devise and bequeath*.
- зіставні прислівники – поєднання прислівників here, there, where з прийменниками: *Herein – in this document; Hereby – by this document; Thereafter – after that, in the future; Thereof – from there; Whereabouts – the place; Whereby – by which.*
- використання слів високого стилю: *Append – attach; Deem – consider; Expedite – hasten; Initiate, commence – begin, start.*

- номінація, використання іменників замість дієслів через прийом конверсії або суфіксальну будову, так у тексті створюється формальний відтінок. Для порівняння:

Before attendance at a pre-trial conference, a lawyer should seek confirmation of authority to enter into a settlement agreement.

Before attending a pre-trial conference, lawyers should confirm their authority to settle.

The defendant made a referral to Emily Graves, a financial planner, so that she could provide my client with advice in making investments.

The defendant referred my client to Emily Graves, a financial planner, so that Ms. Graves could advise my client about investing.

- постмодифікація – результат номіналізації, коли ряд уточнюючих слів стоїть після визначеного іменника. Цей прийом використовується для точності вираження думки:

"on the payment to the Owner of the total amount of any installments then remaining unpaid of the rent hereinbefore reserved and agreed to be paid and the further sum of ten shillings…"

Усі перелічені мовні засоби забезпечують точність, однозначність і формальність юридичних текстів та є універсальними для різних галузей права. Їх вивчення є необхідним не лише для формування перекладацьких навичок, а й для глибшого розуміння основ англосаксонської системи права (Common Law System).

Література

1. *Гайдай В. В. Особливості перекладу судових рішень як виду юридичних текстів //Держава та регіони. Серія: Гуманітарні науки. – 2016. – №. 3-4. – С. 48-51.*
2. *Желясков В. Я. Труднощі й особливості перекладу текстів, що належать до галузі права //Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. – 2015. – С. 126-128.*
3. *Проблеми виконання Україною рішень Європейського суду з прав людини обговорено під час слухань у Комітеті з питань правової політики. URL: https://www.rada.gov.ua/news/news_kom/200762.html (дата звернення: 20.05.2023).*

4. *Сухина О., Лобода Ю. Специфіка перекладу судових рішень Європейського суду з прав людини. «Південний архів». Збірник наукових праць. Філологічні науки. 2019. Вип. LXXVIII. С. 116–120.*
5. *Тихоненкова Д. Переклад англійських юридичних терміносполучень українською мовою / збірник тез доповідей IX Міжнародної науково практичної конференції «Подолання мовних та комунікативних бар'єрів: освіта, наука, культура». Київ, 2021. С. 138-142.*
6. *Яблочнікова В. О. Перекладацька адекватність та еквівалентність. Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер. : «Філологія». 2019. № 38. Т. 1. С. 177–179.*
7. *ABBYY Lingvo 12 : словник, 2006. CD-Rom.*

А.С. Шкурдода, С.А. Стройкова
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

ПОНЯТТЯ «ПИСЕМНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ» У СУЧАСНІЙ МЕТОДИЦІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

У процесі навчання розвиток «писемної компетентності» є важливою частиною опанування іноземної мови. Під час вивчення іноземної мови спостерігається тенденція надавати пріоритет навичкам сприймання інформації, водночас тренування продуктивних навичок, зокрема письма залишається недостатньо розвиненим. Натомість саме вдосконалення письмових умінь є одним із найскладніших для учнів у сучасному освітньому процесі та потребує чи не найбільше часу виділеного в шкільній програмі для їх якісного опрацювання. Крім того, письмові завдання використовуються на міжнародних іспитах для тестування мовного рівня. У зв'язку з використанням техніки як медіатора спілкування школярі спостерігають погіршення орфографії, пунктуації та загальної структури письма, що створює потребу переглянути основні засади викладання та відпрацювання писемної діяльності, адаптуючись до нових умов.

На початковому етапі вивчення іноземної мови доцільно зосередитися на класифікації видів письма, для виокремлення навичок, необхідних для вдосконалення кожного з них. CEFR (The Common European Framework of

Reference for Languages), які були розроблені Радою Європи зазначають такі характеристики загальної писемної компетенції як здатність продукувати тексти різного ступеня складності, які відповідають комунікативним цілям мовця. За дослідницею О. Царик різні види писемної діяльності розрізняються передусім за принципом їх розвитку, який визначається провідною мотивацією письма [5, с. 6]. Спонтанне писемне мовлення виникає з внутрішньої потреби вираження думок і емоцій, зокрема у щоденниках чи коротких есеях. Епічне письмо ґрунтується на відтворенні послідовності подій і реалізується у розповідях та історіях, у тому числі з елементами креативності. Концептуальне писемне мовлення передбачає осмислення й аналіз понять та виявляється у рефлексивних текстах і аналітичних статтях. Журналістське письмо спрямоване на інформування й вплив на аудиторію та представлене статтями і репортажами. Наукове писемне мовлення орієнтоване на критичний аналіз фактів і аргументацію в дослідницьких роботах. Окремо виокремлюється літературний переклад, що підпорядковується художньому дискурсу та має на меті передання змісту твору.

Для розвитку письма важливо забезпечувати вправи для поступового нарощування структурної та лексичної складності від простих фраз і речень до зв’язаних, аргументованих та стилістично варіативних текстів. Комунікативна компетенція у письмі формується через взаємодію мовної, предметної та прагматичної компетенцій та передбачає розуміння мовних засобів, змісту висловлювань і навички доречно використовувати їх відповідно до функцій тексту [4, с. 12]. Зокрема, кожен текст має комунікативну, прагматичну, когнітивну і епістеміологічну функції [3, с. 13]. Комунікативна функція займає особливе місце у передачі інформації та її інтерпретації реципієнтом; прагматична ставить за мету вплив на адресата й досягнення певної мети; когнітивна полягає у збереженні й передачі знань; епістеміологічна відповідає за процес пізнання та осмислення дійсності через текст. В шкільному контексті учні повинні вміти писати особисті та ділові листи, есе, доповіді, заповнювати формуляр, анкету, робити нотатки [1, с. 14]. Наприкінці навчання учень має

вміти чітко передавати інформацію, послідовно викладати події, аргументувати власну позицію, здійснюючи письмову комунікацію.

За складністю письмо поділяється на репродуктивне, продуктивне й аналітичне [8, с. 13]. Репродуктивне письмо зосереджується на свідомому копіюванні текстів задля формування орфографічних та пунктуаційних навичок і значно втрачає свою ефективність у зв'язку із поширенням автоматизованих засобів перевірки правопису. Продуктивне письмо передбачає створення тексту без опори на зразок, розвиває творчість та креативність учнів. Після випробування даного вида письма Пер Урлауб підсумував, що творчі письмові завдання є корисними для початкового критичного мислення, адже у традиційних умовах навчання такі сформовані здібності рідко враховуються [7, с. 103]. Аналітичний вид письма задіює когнітивні навички вищого порядку такі як аналіз, оцінювання та створення за таксономією Блума [6, с. 18].

Контекст викладання писемної компетенції є багатовимірним і формується під впливом когнітивних та психолінгвістичних аспектів засвоєння писемних навичок. Вчителеві потрібно ознайомитися із процесами мислення та обробки інформації, притаманними для певної групи перед плануванням навчальної діяльності для врахування потреб учнів. Дослідниця Я. Краснобаєва наголошує на лінгвопсихологічних чинниках, які грають роль у навчанні [2, с. 15]. Педагоги повинні враховувати провідний вид діяльності, новоутворення й соціальні стадії розвитку для певної вікової групи. Врахування психологічних особливостей учнів значно полегшує організацію навчального процесу.

Отже, формування «писемної компетентності» в сучасних реаліях розширює мовленнєві можливості учнів. Успішне практичне опанування письмових навичок відбувається через поєднання різних видів письмової діяльності, вправ на розвиток структурних, лексичних і стилістичних умінь, а також врахуванню когнітивних і психолінгвістичних особливостей учнів. Це призводить до послідовного підвищення складності завдань, формування критичного мислення та здатності ефективно комунікувати письмово в різних жанрах.

Література

1. *Івасішина М. А. Інтерактивне навчання письма англійською мовою учнів старших класів загальноосвітньої школи. Київ, 2020. 28 с.*
2. *Краснобаєва Я. А. Формування навичок письмового мовлення німецькою мовою учнів середньої школи. Київ, 2021. 35 с.*
3. *Ніколаєнко К. М., Медвідь О. М. Навчання комунікативного письма на уроках іноземної мови. Київ, 2019. 42 с.*
4. *Тищенко В. К. Застосування навичок креативного мислення як засобу удосконалення компетентності в говорінні і письмі на уроках німецької мови. Київ, 2024. 40 с.*
5. *Царик О. Теоретичні аспекти писемного мовлення (зарубіжний досвід) // Український педагАогічний журнал. 2015. №4. С. 137–144.*
6. *Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain. New York, NY: Longmans, Green, 1956. URL: https://docs.opendeved.net/lib/JQD8WS4P (Дата звернення: 17.02.2026).*
7. *Urlaub P. Developing Literary Reading Skills through Creative Writing in German as a Second Language. Die Unterrichtspraxis / Teaching German. Vol. 44, No. 2, 2011. P. 98–105. URL: http://www.jstor.org/stable/41302938 (Дата звернення: 17.02.2026).*
8. *Krajcso Z., Frimmel U. Retrieving Online Language Learning Resources: Classification and Quality. Universal Journal of Educational Research. 2017. Vol. 5, № 1. P. 11–22. URL: http://www.ujer.com/article/2017/050102 (Дата звернення: 17.02.2026).*

M. Shlenova

National Aerospace University "KhAI"

FLIPPED LEARNING IN TEACHING UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE: THE EXPERIENCE OF THE NATIONAL AEROSPACE UNIVERSITY "KhAI"

In recent years, flipped learning has increasingly been viewed in Ukrainian scientific and pedagogical discourse not simply as one of many innovative methods, but as a comprehensive instructional framework for organizing the educational process that responds to the challenges of globalization, digitalization, and growing academic mobility. In the context of teaching Ukrainian as a foreign language, this approach is particularly important because it combines language training with cultural adaptation,

fostering student autonomy, and building their capacity for independent knowledge construction. The experience of the National Aerospace University "KhAI" in this regard is illustrative, as the teaching of the Ukrainian language to foreign students is conducted in a multicultural, technically oriented educational environment, where traditional approaches often prove insufficient.

The concept of flipped learning, theoretically grounded in the works of J. Bergmann and A. Sams, is based on the idea of shifting the initial exposure to the learning material outside the classroom and using contact time for active, communicative, and analytical work [4].

In language education, this approach seamlessly integrates with communicative methodology, the ideas of constructivism presented in the works of J. Dewey [2], and the provisions of the theory of self-regulated learning developed by B. Zimmerman [7]. For international students studying Ukrainian as a foreign language at a technical university, flipped learning creates conditions for the gradual and conscious acquisition of linguistic material, minimizing cognitive overload while simultaneously activating communicative practice.

At the National Aerospace University "KhAI", flipped learning in teaching Ukrainian as a foreign language is not an isolated experiment, but a response to the real educational needs of international students, most of whom are engineering majors. The limited number of classroom hours, varying levels of initial language proficiency, language barriers, and high demands for academic success in professional disciplines necessitate the search for pedagogical strategies that allow for the effective use of every minute of interaction between teachers and students. Consequently, the Department of Ukrainian Language and Language Communication, which provides language training for foreigners, is increasingly using video lectures, interactive presentations, electronic dictionaries, learning platforms, and learning management systems.

The pre-class stage within the framework of flipped learning at KhAI usually involves familiarizing students with lexical and grammatical material through short video clips, adapted texts, and audio materials with elements of authentic speech, as well as completing simple practice exercises. This approach allows students to work at

their own pace, review difficult points, and use their native or intermediary language for initial comprehension of the material. As H. Hsieh [3] notes, this type of learning organization helps reduce anxiety and build positive motivation, which is especially important for foreigners in the early stages of language learning.

The in-class stage of the flipped model fundamentally transforms the role of the teacher of Ukrainian as a Foreign Language. Instead of being a transmitter of knowledge, the teacher acts as a facilitator, consultant, and moderator of communicative situations. At KhAI, this is implemented through the widespread use of role-playing games, problem-based tasks, and situational modeling of professional and everyday communication. Particular attention is paid to the development of speaking skills, since, according to teachers' observations, this aspect is the most challenging for engineering students. Flipped learning allows the emphasis to shift from the passive memorization of rules to the active use of language in contexts simulating real communication.

Modern library and information education requires new approaches to organizing the educational process. One of the promising tools is the flipped classroom methodology, which allows for effectively combining students' independent work with digital resources and practical interaction in the classroom. This approach not only facilitates the development of professional competencies but also prepares future specialists for work in the digital economy, where self-organization and media literacy skills are critically important [5].

It is important to emphasize that the implementation of flipped learning at KhAI is not a mere replication of Western models. It is adapted to the specificities of Ukrainian as a foreign language, taking into account its morphological complexity, case system, and verbal aspect. Consequently, pre-class materials are often aimed at explaining basic grammatical concepts, while class time is used for their functional application in communication. This rationale aligns with the criticism of superficial “flipping” offered by L. Anderson and D. Krathwohl [1], who emphasize the need to focus on the higher levels of Bloom's taxonomy.

The cultural component of flipped learning deserves special attention. For international students, the Ukrainian language is not only a tool for academic communication but also the key to understanding the sociocultural context. At KhAI, pre-class materials often include videos and texts focusing on Ukrainian traditions, the nuances of academic life, and the norms of intercultural interaction. Classroom sessions, in turn, become a space for discussion, comparison of cultural models, and reflection on the students' own experiences. In this respect, flipped learning contributes to the formation of intercultural competence, which aligns with contemporary perspectives on the goals of language education in Ukraine.

At the same time, the experience of KhAI shows that flipped learning is not without its difficulties. Among the most common challenges, teachers note disparities in student access to technical resources and stable internet connectivity, varying levels of learning autonomy, and resistance from some students to completing pre-class assignments. These challenges correlate with the conclusions presented in the works of Z. Turan and B. Akdag-Cimen [6], who emphasize the increased workload and the need for targeted training of both teachers and students to work within a flipped model.

In response to these challenges, a culture of flipped learning is gradually emerging at KhAI, which involves systematically introducing students to a new mode of study, using blended models, and combining elements of traditional and flipped learning. Feedback also plays an pivotal role, allowing the content and format of teaching materials to be adjusted to address the actual needs of international students. In this context, flipped learning is viewed not as a universal remedy, but as a flexible tool that requires constant pedagogical reflection.

Summarizing the experience of the National Aerospace University “KhAI”, it can be argued that flipped learning in teaching Ukrainian as a foreign language opens up new opportunities for improving the quality of language instruction for international students in technical higher education institutions. It contributes to stimulating communicative activity, fostering autonomy, developing intercultural competence, and utilizing classroom time more effectively. At the same time, the success of this approach depends on the pedagogical competence of the teacher, student readiness for

independent work, and the availability of adequate institutional support. Within this multifaceted context, flipped learning stands out not as a temporary trend, but as a promising direction for the advancement of methodologies for teaching Ukrainian as a foreign language in modern Ukrainian universities.

References

1. *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives / eds. L. W. Anderson, D. R. Krathwohl. New York: Longman, 2001. 352 p.*
2. *Dewey J. Experience and education. New York : Simon & Schuster, 1938. 116 p.*
3. *Hsieh J. S. C., Huang Y. M., Wu W. C. V. Technological acceptance of LINE in flipped EFL oral training // Computers in Human Behavior. 2017. Vol. 70. P. 178–190.*
4. *Sams A., Bergmann J. Flip Your Students' Learning // Educational Leadership. 2013. Vol. 70, № 6. P. 16–20.*
5. *Shlenova M. The flipped classroom as a tool for digital transformation of library and information education // Інформаційні технології в освіті, науці і виробництві (ІТОНВ-2025) : тези доп. X Міжнар. наук.-практ. конф. з проблем вищої освіти і науки, 23–24 трав. 2025 р. Луцьк : від. іміджу та промоції ЛНТУ, 2025. С. 162–166. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.15677605.*
6. *Turan Z., Akdag-Cimen B. Flipped classroom in English language teaching: a systematic review // Computer Assisted Language Learning. 2020. Vol. 33, № 5–6. P. 590–606.*
7. *Zimmerman B. J. Self-regulation involves more than metacognition: A social cognitive perspective // Educational Psychologist. 1995. Vol. 30, № 4. P. 217–221.*

О.В. Шум

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

СТУДЕНТ ЯК СПІВУЧАСНИК ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ: ЦИФРОВІ ІНСТРУМЕНТИ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ

Сучасні зміни в освітній сфері вимагають від викладачів та здобувачів освіти швидко адаптуватися до різноманітних викликів. Давно не є секретом, що важливо брати до уваги особливості кожного покоління студентів, бо ті методи, які були ефективними для міленіалів (Y) чи зумерів (Z), вже не так ефективно працюють для покоління Альфа. Адже сучасні здобувачі освіти зростають у цифровому світі, сповненому технологій та штучного інтелекту. Молодь

сприймає інформацію переважно візуально та фрагментарно, що і впливає на формування нових підходів у системі освіти. Зокрема, розглянемо деякі особливості:

Таблиця 1.

Показник / Покоління	Міленіали (1981–1996)	Зумери / Gen Z (1997–2012)	Альфа (2013–2025)
Цифрова грамотність	Виросли разом із технологіями, але не з дитинства; адаптуються до цифрових інструментів.	Цифрові аборигени; вільно користуються ґаджетами та онлайн-ресурсами з раннього віку.	Повністю цифрове середовище з самого народження; очікують інтерактивності та мультимедійності.
Стиль навчання	Переважно змішане (*offline / online*); цінують структуровану подачу матеріалу.	Віддають перевагу інтерактивному, візуальному, короткому контенту; люблять мікро-навчання.	Нативно інтерактивні та гейміфіковані методи; адаптовані під ШІ та персоналізоване навчання.
Увага та концентрація	Може концентруватися довше; терпимі до традиційних лекцій.	Коротка тривалість уваги; краще реагують на динамічні завдання з швидким зворотним зв’язком.	Надзвичайно коротка увага; потребують миттєвої взаємодії та стимулів.
Співпраця та соціальна взаємодія	Цінують командну роботу та обмін знаннями.	Соціально орієнтовані, але часто через онлайн-платформи.	Висока адаптація до онлайн-комунікацій та інтегрованих платформ для спільного навчання.
Мотивація	Прагнуть сенсу та кар’єрного зростання	Прагнуть швидких результатів, особистої самореалізації, відчуття досягнень.	Орієнтовані на ігрові елементи, миттєвий зворотний зв’язок, індивідуалізацію та творчість.
Використання технологій у навчанні	LMS, онлайн-курси, електронні ресурси.	Мобільні додатки, відеоуроки, інтерактивні платформи.	ШІ-асистенти, VR/AR, адаптивне навчання, інтерактивні ігри.
Ставлення до знань	Знання цінують як інструмент для кар’єри та особистого розвитку.	Практичне застосування знань важливіше за теорію; цінують швидкі та зрозумілі рішення.	Акцент на інтегрованому, мультиформатному та практичному застосуванні; знання «як гра».
Підхід до самостійного навчання	Пошук курсів, читання книг, семінари.	Активне використання соціальних мереж, онлайн-спільнот, гейміфікація.	Постійна самонавчання через AI та інтерактивні платформи, швидке експериментування.

Проте, якщо ми звернемося до класичної педагогіки та поглянемо, наприклад, на вивчення іноземних мов, то піраміда навчання Едґара Дейла нам нагадає, які активності можуть допомогти сучасним студентам максимально ефективно опановувати вивчення іноземних мов:

Таблиця 2.

Піраміда навчання Едґара Дейла

Таким чином, практика через дію та навчання інших і досі є найкращими методами запам’ятовування, а відтак і навчання, для сучасного покоління студентів. Перед педагогом постає питання трансформації навчального процесу, створення інтерактивного процесу та зацікавлення студентів. Чим активніше викладач забезпечує процес навчання, тим краще запам’ятовування учнів.

Ми вважаємо, що забезпечити практику через дію та навчання інших можна, залучаючи студентів до створення інтерактивних вправ, які вони можуть представляти своїм колегам та разом виявляти, а також усувати недоліки. Тобто здобувачі освіти можуть самостійно створити якусь інтерактивну вправу, виходячи з власних потреб, та протестувати її на одногрупниках.

У своїй практиці ми пропонуємо студентам наступні цифрові інструменти:

Таблиця 3.

Educaplay	Онлайн-платформа для створення інтерактивних навчальних вправ і мультимедійних матеріалів. Створення кросвордів, пазлів, вікторин, аудіо- та відеозавдань. Публікація вправ для учнів і відстеження результатів. Інтеграція з LMS (*Google Classroom, Moodle*). Великий вибір типів вправ, підтримка мультимедіа, легко адаптувати під різні предмети.
Kahoot!	Онлайн-платформа для проведення інтерактивних вікторин у режимі реального часу. Створення вікторин, опитувань, дискусійних завдань. Учні відповідають через смартфон або комп'ютер, результати відображаються в реальному часі. Можливість командної гри та інтерактивного змагання. Мотивує учнів через гейміфікацію, підходить для дистанційного та очного навчання.
Knoword	Онлайн-гра для розвитку словникового запасу та швидкості мислення через асоціативні підказки. Гравець отримує слово-підказку, а завдання – вгадати ключове слово. Можливість створювати власні списки слів для класу або групи. Тренує пам'ять, швидкість реакції та словниковий запас. Гейміфікація процесу навчання, підходить для мовних курсів та розвитку критичного мислення.
Memrise	Платформа для вивчення іноземних мов із використанням повторення та гейміфікації. Словникові вправи та навчальні модулі з аудіо та відео носіїв мови. Алгоритм повторення допомагає закріплювати нові слова та фрази. Спільнота користувачів для обміну матеріалами. Ефективне запам'ятовування лексики та фраз, інтерактивний ігровий формат, підходить для самостійного навчання.
Quizlet	Онлайн-платформа для створення флеш-карток та інтерактивних вправ для запам'ятовування термінів і понять. Створення флеш-карток із текстом, зображеннями або аудіо. Режими навчання: *Learn, Write, Spell, Test, Match* (ігрові формати). Спільне використання карток серед студентів або класів. Підходить для повторення та закріплення знань, мобільний додаток для навчання в дорозі.
Quizizz	Платформа для створення онлайн-вікторин та інтерактивних уроків із гейміфікацією. Вікторини з таймером, балами та рейтингами. Учні проходять завдання індивідуально або в класі. Аналітика результатів та зворотний зв'язок для викладача. Підвищує мотивацію учнів, можна використовувати для домашніх завдань і швидкого оцінювання знань.

Коли студенти отримують завдання створити тренувальну вправу для своєї групи, то ми не лише індивідуалізуємо процес навчання, але й даємо змогу врахувати всі можливі потреби, бо кожен здобувач освіти підходитиме до розробки завдання з власного рівня володіння іноземною мовою та навичок. У такому разі учень не лише має змогу побувати на місці викладача і навчити своїх колег, але й навчатися у процесі розробки завдання.

Таким чином, залучаючи студентів до процесу викладання педагог забезпечує одні із найефективніших способів запам'ятовування через практику крізь дію та навчання інших, що є важливим для опанування іноземних мов. А процес гейміфікації урізноманітнює навчальний процес, робить його динамічним на унаочнює матеріал, що забезпечує, з нашої точки зору, освітні потреби покоління Альфа.

Література

1. *Бесараб О. Використання цифрових технологій у навчанні іноземній мові та перекладу на факультетах гуманітарного напрямку. Закарпатські філологічні студії. Випуск 40 Том 1. Гельветика, 2025. С. 198-202. Режим доступу: http://zfs-journal.uzhnu.uz.ua/archive/40/part_1/33.pdf*
2. *Густі І., Лехнер І., Барань А. Коротка історія дистанційного навчання і перспективи його майбутнього. Вісник ХНУ імені В. Н. Каразіна. Серія: Іноземна філологія. Методика викладання іноземних мов, 2025. Вип. 101. С. 116-124.*
3. *Карапетян А. Особливості навчання представників покоління Z у вищій школі . Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка. 2020. Вип. 186. С. 115-120.*
4. *Шум О., Білоус Н. Способи мотивації студентів у вивченні іноземних мов (на прикладі англійської та німецької як мов професійного спрямування). Закарпатські філологічні студії. Випуск 42 Том 3. 2025. С. 158-162. Режим доступу: http://zfs-journal.uzhnu.uz.ua/archive/42/part_3/28.pdf*

T. Shchokina

Yaroslav Mudryi National Law University

THE EVOLUTION OF PEDAGOGY AND TECHNOLOGY IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION: FROM TRADITIONAL METHODS TO DIGITAL INNOVATION

In the twenty-first century, foreign language education has become a fundamental component of modern educational systems worldwide. The rapid development of globalization, international mobility, digital communication, and multicultural interaction has significantly increased the demand for effective foreign language proficiency. As a result, traditional teaching methods, which were largely

based on grammar translation, repetition, and teacher-centered instruction, are no longer sufficient to meet contemporary educational needs. Modern learners require flexible, interactive, and practice-oriented approaches that support communication, creativity, and independent learning. Consequently, modern pedagogical approaches and innovative technologies have emerged as key factors in transforming foreign language teaching.

One of the most influential and widely applied approaches in contemporary foreign language education is Communicative Language Teaching (CLT). This approach focuses on developing learners' communicative competence, which includes grammatical, sociolinguistic, discourse, and strategic competencies. The primary goal of CLT is not merely to teach language structures, but to enable learners to use the target language effectively and appropriately in real-life situations. Classroom activities such as discussions, debates, simulations, role-plays, and pair or group work encourage active participation and interaction. As a result, students gain confidence, fluency, and the ability to express their ideas clearly.

Closely connected with communicative language teaching is Task-Based Language Teaching (TBLT), which emphasizes learning through the completion of meaningful tasks. In this approach, language is viewed as a tool for achieving specific communicative goals rather than an object of study. Tasks are designed to reflect authentic situations, such as planning a project, solving a problem, conducting surveys, or presenting research results. This method promotes natural language acquisition, as learners focus on meaning rather than form. Moreover, task-based learning develops higher-order thinking skills, collaboration, and learner autonomy.

Another important trend in modern language education is the learner-centered approach, which shifts the focus from the teacher to the student. In learner-centered classrooms, students actively participate in decision-making processes related to learning objectives, materials, and assessment. Teachers function as facilitators, advisors, and mentors who support learners' individual needs and learning styles. Differentiated instruction, personalized learning trajectories, and formative assessment

play a crucial role in this approach. As a result, students become more motivated, responsible, and engaged in the learning process.

Project-Based Learning (PBL) has gained increasing attention as an effective method for developing both language and transversal skills. Projects require learners to apply language knowledge in meaningful contexts, often integrating skills such as research, critical analysis, teamwork, and presentation. Through project work, students produce tangible outcomes such as reports, presentations, digital products, or portfolios. This approach enhances motivation, as learners perceive the practical value of language use and develop a sense of achievement.

Another innovative approach is Content and Language Integrated Learning (CLIL), which involves teaching academic subjects through a foreign language. CLIL allows learners to acquire subject knowledge and language skills simultaneously. This method increases exposure to the target language and helps students develop academic language competence. It also supports cognitive development and encourages deeper understanding of content through language use.

The integration of Information and Communication Technologies (ICT) has revolutionized foreign language teaching and learning. Digital tools provide access to authentic materials, including videos, podcasts, online articles, and interactive platforms. These resources expose learners to real language use and diverse accents, improving listening comprehension and cultural awareness. ICT also enables interactive learning through quizzes, simulations, online collaboration, and multimedia presentations.

One of the most effective models of technology-enhanced learning is blended learning, which combines traditional classroom instruction with online learning components. This model allows for greater flexibility and personalization, as students can learn at their own pace and revisit materials when necessary. Learning management systems such as Moodle, Google Classroom, and Microsoft Teams support organization, communication, and assessment. Blended learning also maximizes classroom interaction by shifting theoretical content to online environments.

The widespread use of mobile devices has led to the development of Mobile-Assisted Language Learning (MALL). Mobile technologies enable learners to practice language skills anytime and anywhere, making learning more accessible and continuous. Language learning applications often incorporate gamification elements, such as levels, points, and challenges, which enhance motivation and engagement. Mobile learning also supports microlearning and personalized practice, which are particularly effective for vocabulary acquisition and grammar revision.

An emerging and highly promising direction in foreign language education is the application of Artificial Intelligence (AI). AI-powered tools, including chatbots, adaptive learning systems, and automated assessment platforms, provide personalized learning experiences. These systems analyze learners' performance, identify individual difficulties, and offer targeted feedback. Speech recognition technologies are particularly valuable for improving pronunciation and speaking skills, as they provide immediate and objective evaluation. Artificial intelligence thus contributes to individualized instruction and increases learning efficiency.

In addition, virtual and augmented reality (VR/AR) technologies are gradually being introduced into language education. These tools create immersive learning environments that simulate real-life communication situations. Learners can practice language skills in virtual settings, such as traveling, shopping, or professional contexts, which enhances motivation and contextual understanding.

Modern foreign language education places strong emphasis on the development of intercultural competence. Language learning is inseparable from cultural understanding, as effective communication requires awareness of social norms, values, and traditions. Through authentic materials, virtual exchanges, international projects, and online communication with native speakers, learners develop intercultural awareness and tolerance. This prepares students for successful interaction in a globalized and multicultural society.

In conclusion, contemporary foreign language teaching is characterized by the integration of modern pedagogical approaches and innovative technologies. Communicative, task-based, learner-centered, project-based, and content-integrated

approaches, combined with digital tools, artificial intelligence, and mobile technologies, create an effective and motivating learning environment. These innovations contribute to the development of communicative competence, learner autonomy, critical thinking, and intercultural awareness. As educational technologies continue to evolve, foreign language education will become increasingly personalized, flexible, and globally oriented, responding to the challenges and demands of modern society.

References

1. *Brown H. D. Principles of Language Learning and Teaching. 5th ed. Pearson Education, 2007. 410 p.*
2. *Byram M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon : Multilingual Matters, 1997. 124 p.*
3. *Chapelle C. A. Computer Applications in Second Language Acquisition. Cambridge : Cambridge University Press, 2001. 244 p.*
4. *Ellis R. Task-Based Language Learning and Teaching. Oxford : Oxford University Press, 2003. 387 p.*
5. *Holubnycha, L., Kostikova, I., Soroka, N., Shchokina, T., Golopych I. (2021). Intercultural competence development at universities. Postmodern Openings, 12 (1 Sup 1), 200-214. https://doi.org/10.18662/po/12.1Sup1/279*
6. *Kostikova, I., Holubnycha, L., Shchokina, T., Soroka, N., Budianska, V., & Marykivska, H. (2019). A role-playing game as a means of effective professional English teaching. Amazonia Investiga, 8(24), 414–425. https://www.amazoniainvestiga.info/index.php/amazonia/article/view/1001*
7. *Larsen-Freeman D., Anderson M. Techniques and Principles in Language Teaching. 3rd ed. Oxford : Oxford University Press, 2011. 272 p.*
8. *Richards J. C., Rodgers T. S. Approaches and Methods in Language Teaching. 3rd ed. Cambridge : Cambridge University Press, 2014. 410 p.*
9. *Shchokina T.M. The Impact of Contemporary Information and Communication Technologies on Foreign English Teaching // Мовна освіта фахівця: сучасні виклики та тенденції: матеріали VII Всеукраїнської науково-практичної конференції (20 лютого 2025 року). Харків: Національний юридичний університет імені Ярослава Мудрого, 2025. С. 296-299. https://dspace.nlu.edu.ua/handle/123456789/20473*
10. *Shchokina T.M. Role of new information and communication technologies in foreign language teaching / N.A. Soroka, T.M. Shchokina // Ресурсно-орієнтоване навчання в «3D»: доступність, діалог, динаміка // збірник тез доповідей III Міжнародної науково-*

практичної інтернет-конференції 22-23 лютого 2023 року. Полтава: ПУЕТ, 2023. С. 572-578. https://drive.google.com/drive/mobile/folders/1g2lBWBiqPb7O5I8gz7SaS9HWEvsahwHv

11. *Shchokina T.M. Unlocking Language through Role-Playing: Dynamic Approach to Learning English / Сучасні філологічні і методичні студії : проблематика і перспективи [Електронне видання] : матеріали IV Міжнар. наук.-практ. конф. для науковців, викладачів, учителів, здобувачів вищої освіти, Харків, 24 квітня 2025 р. / Харків. нац. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди; [редкол.: Ю. Д. Бойчук (голов. ред.) та ін.]. Харків, 2025. С. 181-184.* https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/18848

12. *Tomlinson B. Developing Materials for Language Teaching. 2nd ed. London : Bloomsbury Academic, 2013. 504 p.*