

TARAS SHEVCHENKO NATIONAL UNIVERSITY OF KYIV
Educational and Scientific Institute of Philology
Foreign Languages Department for Faculties of History and Philosophy

LEARNING THROUGH LANGUAGE

*Proceedings of the International
Scientific and Practical Conference
“Learning through Language: International
Perspectives in Education”, 10 December 2025*

Kyiv – 2026

LEARNING THROUGH LANGUAGE

УДК 37.016:811

ББК 81.2-9я43

Навчання крізь мову: Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Навчання крізь мову: Міжнародні перспективи в освіті», 10 грудня 2025 року. – К.: ПП АВІАЗ, 2026. – 238 с.

Редакційна колегія:

доц. Вікторія ШАБУНІНА,
доц. Світлана ДАНИЛІНА,
доц. Оксана ЛАБЕНКО,
доц. Олена МИХАЙЛЕНКО,
доц. Сергій ПЕТРЕНКО,
Ганна АНДРОСЮК,
Тетяна ЦУПРУН

Збірник містить матеріали міжнародної науково-практичної конференції, присвяченої актуальним питанням мовної освіти, зокрема проблемам мови та ідентичності, інноваційним стратегіям навчання і викладання, багатомовності та глобальної компетентності, мови для академічних і професійних цілей, а також оцінюванню мовних компетентностей і мовної політики.

Відповідальність за достовірність фактів, цитат, власних імен та інших відомостей несуть автори публікацій.

© Навчально-науковий інститут філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка, 2026 р.

Learning through Language: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference “Learning through Language: International Perspectives in Education”, 10 December 2025. – Kyiv: AVIAZ, 2026. – 238 p.

Editorial Board:

Assoc. Prof. Viktoriia SHABUNINA,
Assoc. Prof. Svetlana DANILINA,
Assoc. Prof. Oksana LABENKO,
Assoc. Prof. Olena MYKHAILENKO,
Assoc. Prof. Serhii PETRENKO,
Hanna ANDROSIUK,
Tetiana TSUPRUN

The collection presents the proceedings of an international scientific and practical conference addressing current issues in language education, including language and identity in education, innovative language teaching and learning strategies, multilingualism and global competence, language for academic and specific purposes, as well as language assessment and policy.

The authors of publications shall bear responsibility for the accuracy of facts, quotations, proper names and other information.

© Educational and Scientific Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, 2026.

ЗМІСТ / CONTENTS

МОВА ТА ІДЕНТИЧНІСТЬ В ОСВІТІ LANGUAGE AND IDENTITY IN EDUCATION	7
Liashenko, I. Crisis management in higher education during wartime: Insights from Sumy State University	9
Petrenko, S., Zuyenok, I. Building relationships through cross-cultural endeavors: Ukrainian outlook	12
Seliverstova, A. Anthroponyms as political labels: Ideologized neological formations in Italian mass media	17
Tersina, I. Digitalization and its specific language: New strategies	20
Токменко О., Чернишова С. Формування мовної особистості в освітньому середовищі	23
Іщук А. Мовні стратегії цифрової комунікації в соціальних мережах	26
Латигіна А. Взаємозв'язок об'єктивної дійсності, мови, свідомості та культури	29
Латигіна Н. Культурно-мовна ідентичність крізь призму конструктивізму	33
Бевзюк Я., Міщинська І. Семантичний та професійний аналіз терміна «Peace» у дискурсі військових та прикордонників	39
Цупрун Т. Дискурс окупації як чинник трансформації мовної ідентичності: методологічні підходи аналізу	42
Летуновська І., Соловей Н., Малишева А., Чугай А. Математичний інтелект людини та межі штучного інтелекту	46
Мірончук Т., Тарасова Н. Мовне перемикання у формуванні інтегрованої мультилінгвальної особистості в умовах полікультурного освітнього простору	49

LEARNING THROUGH LANGUAGE

<i>ІННОВАЦІЙНІ СТРАТЕГІЇ ВИКЛАДАННЯ ТА НАВЧАННЯ МОВ</i> <i>INNOVATIVE LANGUAGE TEACHING AND LEARNING STRATEGIES</i>	55
Liashenko, L., Andriichuk, T., Stepanenko, O., Krasnenko, O. Research-based learning in the area of next generation pedagogical technologies	57
Solovei, N., Letunovska, I., Chugai, A. AI technology implementation challenges in teaching English	64
Raikhel, A. Assessing global competence: Moving beyond grammar tests to measuring intercultural skills	71
Lutsenko, O., Seminikhyna, N. Enhancing learner autonomy through project engagement	75
Hubkina, V. Main trends in innovative language teaching and learning strategies	79
Sherstiuk, L., Yarush, O. The impact of AI-driven tools on modern foreign language learning	86
Stoliarchuk, H. Modern principles of listening training for developing noticing skills	91
Artomova, Ye. Past, present and future English teaching approaches	94
Borysenko, O. AI in professional communication: Ethical, stylistic, and pedagogical challenges	98
Starostenko, T. The modification of English-language teaching handouts through the AI platforms	101
Gayevska, O. Mnemonic techniques and AI-based digital tools in the teaching of languages, literatures and comparative studies	106
Mykolaichuk, A., Babych, M. How can we teach English with AI and still uphold ethical standards?	109
Pozhar, A. Collaborative online international learning (COIL) as a special language teaching and learning method	111
Мусієнко А., Тихонова Т., Шевченко О. Гейміфікація: історія та сьогодення	116

LEARNING THROUGH LANGUAGE

Кулешір М. Перевернуте навчання на заняттях з англійської мови як іноземної: тематичний тиждень «Медицина. Здоров'я»	123
Андросюк Г. Перспективи застосування ІІІ у сучасній мовній освіті: переваги та виклики	127
Рябокучма Т., Горбаченко А. Мовне навчання з підтримкою ІІІ: баланс між педагогічною взаємодією та інтелектуальними технологіями	133
Кирикилиця В. Якісна підготовка студентів ЗВО як складова державної мовної політики	136
Невинна Ю. Соціальні мережі у викладанні іноземних мов: можливості та виклики	140
<i>МОВА ДЛЯ АКАДЕМІЧНИХ І ПРОФЕСІЙНИХ ЦІЛЕЙ LANGUAGE FOR ACADEMIC AND SPECIFIC PURPOSES</i>	145
Pchenko, O., Kramar, N., Shelkovnikova, Z., Bedrych, Ya. Enhancing academic English proficiency: An analysis of teaching materials for PhD students at the National Academy of Sciences of Ukraine	147
Androsiuk, H., Sydorenko, O. Different means to enhance motivation in foreign languages learning	155
Labenko, O., Shabunina, V. DOGME: A conversation-based, low-material approach to teaching ESP for historians	159
Vinnikova, L. Human dimension of medicine: Rethinking professional identity in medical training	163
Bilan, N., Suima, I. Graphic content visualization techniques developing competence in intensive reading of English-language specialist texts	167
Naumenko, O., Musiienko, L. Lexical competence of future doctors: A strategy for step-by-step formation of an English-language professional vocabulary	171
Kozub, L. Enhancing English language learning for IT students: Innovative teaching strategies	176
Serdiukova, O. CLIL in teaching economics at university	179

LEARNING THROUGH LANGUAGE

Mykhailenko, O., Shevchenko, O. Translation-based activities in the foreign language classroom	183
Tsarova, L., Muravska, S. Etymology of linguistic comprehension anxiety for the development of professional communicative competence of future aviation specialists	186
Lastovets, M. English fluency acquisition in ESP lessons	191
Soshko, O. Effective academic writing strategies	196
Danilina, S. Gadamer and a pipe: How to stimulate discussion in the ESP class of philosophy students	199
Yankovets, O. Die Rolle der Deutschen Sprache bei der Ausbildung künftiger Grenzschutzbeamter	203
Бабушко С. CLIL у вищій школі: синергія змісту та мови як відповідь на вимоги ринку праці	206
Дубініна О. Використання проєктних технологій у процесі навчання іноземної мови за професійним спрямуванням у ЗВО економічного профілю	210
Красненко О., Степаненко О., Ляшенко Л. Готовність викладачів до використання моделі SAMR у викладанні англійської мови для спеціальних цілей	215
Ходакевич О., Мендрух Ю., Остапенко Е. Проблеми концептуалізації програм з професійної англійської мови (ESP) для фінансистів: передумови, переваги та системні виклики	222
Вуколова К., Зірка В. Нетворкінг в академічному середовищі: як побудувати навички академічної дискусії та дебатів у аспірантів технічних напрямків на заняттях з іноземної мови	226
Цепко Т. Інтеграція медіаграмотності та аналізу політичних наративів у навчанні англійської мови студентів напряму «Політологія»	230
Мілова О., Морозова Г. Лінгводидактичні підходи до поєднання граматики й перекладу у професійній підготовці перекладачів	233

LEARNING THROUGH LANGUAGE

МОВА ТА ІДЕНТИЧНІСТЬ В ОСВІТІ
LANGUAGE AND IDENTITY IN EDUCATION

LEARNING THROUGH LANGUAGE

**CRISIS MANAGEMENT IN HIGHER EDUCATION
DURING WARTIME: INSIGHTS FROM SUMY STATE
UNIVERSITY**

Iryna LIASHENKO
Sumy State University

In recent years, the issue of crisis management in higher education has become increasingly significant, particularly for institutions operating in regions affected by armed conflict. This study is concerned with the organisational responses adopted by universities that function under continuous security threats. Sumy State University (SSU), located in the epicentre of ongoing military aggression, represents a compelling case for examining how crisis-response capacities are embedded into everyday university practices. To date, much of the literature has focused on formal crisis-management units, whereas less attention has been devoted to institutions that rely on decentralised or distributed models. The effectiveness of formal and decentralized crisis-management units varies significantly due to their structural and operational differences. Formal crisis-management units are typically centralized, relying on a hierarchical command structure, while decentralized units distribute decision-making across multiple actors. Each approach has distinct advantages and challenges, impacting their effectiveness in crisis situations (’t Hart et al., 1993; Lele, 2023; Rubens, 2015).

However, there is still insufficient understanding of how universities without a dedicated crisis-management department develop resilient operational systems under extreme and unpredictable conditions. Existing research tends to emphasise structured crisis-management offices, thereby overlooking contexts in which crisis governance is embedded in routine operations and shared across units. Little is known about how

LEARNING THROUGH LANGUAGE

academic, administrative, and international functions are sustained when staff shortages, infrastructural instability, and safety threats converge.

The present analysis seeks to address this gap by examining how SSU organises and sustains crisis-response mechanisms during wartime. More specifically, the study explores:

- how crisis-management responsibilities are distributed across the institution;
- how academic and international operations are adapted in real time;
- what major risks the university faces; and
- what learning outcomes arise from participation in international crisis-management training.

To explore these issues, the analysis draws on a narrative case-study approach. The primary data consist of institutional observations, operational procedures implemented during daily crisis situations, and experiential insights obtained through the Blended Intensive Programme “Risk & Resilience: Building Stronger Universities” at St. Pölten University of Applied Sciences (Austria). This qualitative approach allows for an in-depth examination of practice-based crisis governance within an active war context.

The findings indicate that crisis management at SSU is not organised through a standalone department, but rather through a distributed and fully embedded system.

Particularly, key outcomes include:

1. Embedded operational protocols, which comprise emergency procedures, communication systems, and sheltering protocols are integrated into routine operations, enabling rapid and coordinated action during air-raid alerts and attacks.
2. Universal staff engagement, which means that all staff contribute to risk detection, first-aid readiness, emergency communication, and adaptive teaching strategies,

LEARNING THROUGH LANGUAGE

demonstrating a university-wide commitment to resilience.

3. Academic continuity strategies, which lays out reorganising teaching in response to air-raid alerts through asynchronous tools, flexible scheduling, and hybrid solutions.

4. International collaboration under crisis, which designed to preserve academic mobility and global engagement despite disruptions.

5. Operational strain, which requires remaining staff to adopt additional responsibilities, intensifying workload demands due to staffing shortages caused by displacement.

Furthermore, the study identified three principal risks affecting wartime university operations. They relate to:

- infrastructure and energy instability disrupting research, teaching, and examinations;

- brain drain and displacement undermining institutional capacity; and

- financial constraints affecting quality assurance, digital readiness, and research sustainability.

These findings contribute to the growing body of knowledge on crisis management in higher education by providing empirical insights from a university operating under active wartime conditions. The study demonstrates that distributed models of crisis governance can be both functional and adaptive when formal crisis-management structures are absent. This research also advances understanding of how universities can enhance resilience by integrating crisis-response mechanisms into everyday activity rather than isolating them within specialised units.

Participation in the BIP programme further provided a comparative perspective, highlighting the ways in which European universities address crises related to natural disasters, cyberattacks, mobility risks, and public-health emergencies. Such comparative insights offer valuable guidance for strengthening SSU's institutional resilience, developing

LEARNING THROUGH LANGUAGE

standardised procedures, and informing the potential establishment of a Crisis Management and University Safety Center.

References

- 't Hart, P., Rosenthal, U., & Kouzmin, A. (1993). Crisis Decision Making The Centralization Thesis Revisited. *Administration & Society*, 25(1), 12–45. <https://doi.org/10.1177/009539979302500102>
- Lele, G. (2023). Revisiting Crisis Governance: Toward Collaborative Crisis Management. IntechOpen eBooks. <https://doi.org/10.5772/intechopen.106129>
- Rubens, D. (2015). Beyond 'command & control': developing a new paradigm for incident command systems, critical decision-making and 21st century crisis response. <https://ethos.bl.uk/OrderDetails.do?uin=uk.bl.ethos.692945>

BUILDING RELATIONSHIPS THROUGH CROSS-CULTURAL ENDEAVORS: UKRAINIAN OUTLOOK

Serhii PETRENKO

Taras Shevchenko National University of Kyiv

Iryna ZUYENOK

Dnipro University of Technology

In an increasingly interconnected world, the ability to build meaningful cross-cultural relationships has become essential for educators and students alike. This reality has taken on particular significance for Ukrainian educators who, despite facing unprecedented challenges due to ongoing wartime conditions, continue to foster international connections and promote cultural understanding through innovative teaching approaches (Petrenko & Zuyenok, 2025; Westerlund et al., 2023). Drawing on the Ukrainian higher education context, the

LEARNING THROUGH LANGUAGE

paper illustrates how practices, such as networking, resource sharing, conversation clubs, and project-based learning, support language learning, intercultural awareness, and community building in wartime.

Networking and International Collaboration

Networking serves as the basis for sustainable cross-cultural engagement in education. For Ukrainian educators, professional networking has moved beyond traditional academic exchange, and has become a vital mechanism for maintaining professional identity, solidarity, and resilience during wartime. Participation in international professional communities allows educators to share experiences, exchange pedagogical practices, and collaboratively respond to emerging challenges.

The authors' participation in the 2023 TESOL International Convention in Portland, Oregon, exemplifies how face-to-face meetings with previously virtual colleagues can transform professional relationships. Such encounters create opportunities to discuss shared challenges, exchange resources, and initiate joint projects that benefit educational communities across borders.

Networking has proven especially valuable given the displacement of many students and teachers due to the war. Students who have become refugees in European countries, and the United States can maintain connections to their academic communities while also building new relationships in their host countries. In this way, networking supports continuity of learning and reinforces a sense of belonging within global academic communities.

Resource Sharing and Collaborative Publishing

Closely connected to networking is the practice of resource sharing, which represents another crucial dimension of cross-cultural relationship building. Ukrainian educators actively contribute to and benefit from international educational

LEARNING THROUGH LANGUAGE

resources, including textbooks, methodological materials, and scholarly publications developed through international collaboration, where the last one is *Voices of courage and vulnerability: Teaching English in a society at war (Ukraine 2022-2023)* (2025), edited by Roxanna M. Senyshen and Andrea E. Lypka, and published in Florida (U.S.).

Literature and poetry written by international authors have proven particularly effective in raising cross-cultural awareness. Collections such as *Voices for Ukraine: Poems and Prose from International Zoom Writers' Group* (Locke, 2022) and *The Pity of War... The Poetry is in the Pity* (Maley, 2022) offer emotional and reflective responses to the war in Ukraine from international perspectives. Discussing these texts in English classes helps students recognize shared human values, such as dignity, freedom, and the desire for peace, while also understanding how Ukrainian experiences are perceived globally.

Cross-cultural memoirs, such as Westerlund's *From Borsch to Burgers: A Cross-Cultural Memoir* (2019), provide additional opportunities for exploring cultural similarities and differences. Written by individuals who have lived across cultures, these works offer authentic insights into cultural adaptation, identity negotiation, and intercultural communication.

Conversation Clubs and Virtual Education Programs

Conversation clubs constitute another effective mechanism for building cross-cultural relationships. They provide structured yet informal spaces where students and teachers can engage with native speakers and international colleagues, developing communicative competence alongside cultural awareness.

As an example, The Virtual Educator Program, supported by the Regional English Language Office of the U.S. Embassy, Kyiv, exemplifies how technology can facilitate meaningful

LEARNING THROUGH LANGUAGE

cross-cultural exchanges even when physical meetings are not possible. These conversation clubs serve multiple purposes beyond language practice. They provide forums for discussing current events, sharing cultural perspectives, and exploring topics of mutual interest.

Generally, topics often include international responses to events in Ukraine, visits by foreign politicians, ambassadors, philosophers, and historians, and broader questions of democracy, peace, and global cooperation. Such discussions enable students to engage critically with global perspectives while strengthening their English language skills and cultural sensitivity.

Professional topics discussed by ESOL and EMI university teachers cover transformational processes in higher education all over the world, including distance teaching and learning, hybrid teaching, fundraising for research and educational activities, role of stakeholders and international collaboration, sustainability, social responsibility and stakeholder accountability of the main agents of teaching/learning process: academics, students and researchers as primary ones. The discussions contribute to the development of academic language knowledge and skills, as well as raising awareness and developing an understanding of the main values of modern higher education. Cooperation and collaboration foster positive changes, and help develop education for sustainable development.

Project-Based Learning and Cultural Integration

Project-based learning (PBL) represents one of the most effective approaches to integrating language education with cross-cultural relationship building and the development of 21st-century skills. In Ukrainian higher education, PBL is introduced from students' first days at university and gradually increases in complexity and professional relevance (Petrenko & Zuyenok, 2025).

LEARNING THROUGH LANGUAGE

The progression of projects follows a deliberate scaffolding approach. Students begin with simple tasks, such as creating short self-introduction video cards presenting themselves, their universities, and their local communities. These initial projects foster confidence and personal expression while laying the foundation for intercultural communication.

As students advance, projects become increasingly profession-oriented. Examples include developing political campaigns addressing wartime and post-war challenges, creating virtual escape rooms focused on sustainable development, or designing digital initiatives related to public administration, environmental protection, or social recovery. Such projects require collaboration, critical thinking, creativity, and digital literacy, while also simulating real-world professional contexts.

Above all, project-based learning encourages teamwork and reflection, helping students develop language proficiency, intercultural awareness, transversal and transferable skills and competences essential for international academic and professional environments.

Conclusion

The Ukrainian experience in building cross-cultural relationships through educational endeavors offers valuable insights for educators worldwide. Despite facing extraordinary challenges, Ukrainian educators have demonstrated that meaningful international connections can be maintained and expanded through strategic networking, collaborative resource sharing, conversation clubs, and project-based learning.

The ultimate goal of these cross-cultural endeavors extends beyond language learning or cultural awareness to the development of global citizens who can contribute to international understanding, cooperation, peace, and sustainability.

LEARNING THROUGH LANGUAGE

References

- Locke, A. ed. (2022). *Voices for Ukraine: Poems and Prose from International Zoom Writers' Group*, Mariscat Press.
- Maley, A. ed. (2022). *The Pity of War... The Poetry is in the Pity: Reflections of the Invasion of Ukraine by Russia*, Peachy Publications Ltd.
- Petrenko, S., & Zuyenok, I. (2025). Adapting approaches of ESP teaching and learning to the reality of wartime. In R. M. Senyshyn & A. E. Lypka (Eds.), *Voices of courage and vulnerability: Teaching English in a society at war (Ukraine 2022-2023)* (pp. 49–57). Tampa: Sunshine TESOL Press.
- Senyshyn, R. M., & Lypka, A. E. (Eds.). (2025). *Voices of courage and vulnerability: Teaching English in a society at war (Ukraine 2022-2023)*. Tampa: Sunshine TESOL Press.
- Westerlund, R. A. (2019). *From Borsch to Burgers: A Cross-Cultural Memoir*.
- Westerlund, R., Chugai, O., Petrenko, S., & Zuyenok, I. (2023). Teaching and Learning English at Higher Educational Institutions in Ukraine through Pandemics and Wartime. *Advanced Education*, 22, 12–26. DOI: 10.20535/2410-8286.283353

ANTHROPONYMS AS POLITICAL LABELS: IDEOLOGIZED NEOLOGICAL FORMATIONS IN ITALIAN MASS MEDIA

Anastasiia SELIVERSTOVA

Taras Shevchenko National University of Kyiv

Political discourse in contemporary Italian is highly dynamic, rich in expressive means, and heavily dependent on mass media formats. In such conditions, mass media language becomes one of the main mechanisms for the formation and dissemination of neologisms, particularly political ones, which reflect current social processes, ideological changes, and the communicative demands of society. Neologisms have the main

LEARNING THROUGH LANGUAGE

task to name some new idea or concept that occurs in the political life of society during the actualization of some events and interconnect economic, political and other areas. Both Jeffries [2] and Westbrook [3] point out those processes paying special attention to the language used.

One of the most productive groups within this segment is ideologized derivatives of politicians' proper names, which form a separate layer of contemporary vocabulary and play an important role in the construction of political meanings.

The emergence of political neologisms in contemporary Italian is due to a number of socio-communicative and ideological factors. First of all, the personalization of politics should be noted, which is one of the key trends in Italian political life in the 21st century. Unlike previous stages, when parties were the leading actors on the political scene, today leaders who position themselves as charismatic figures and media brands are coming to the fore. This creates favorable conditions for the emergence of lexemes formed from the proper names of politicians, which summarize their ideas, stylistic features, and behavioral patterns.

Another important reason is the mediatization of political discourse. Modern mass media – television talk shows, news portals, social networks – require concise and recognizable linguistic markers that quickly convey complex phenomena and at the same time have high emotional intensity. As a result, political neologisms serve as convenient communicative “labels” that simplify the interpretation of political events but at the same time contribute to their polarization.

The next factor is social polarization and ideological tension. Political discourse in Italy is characterized by a clash of different ideological positions, which stimulates the emergence of expressive evaluative vocabulary. Neologisms often function as tools for labeling “friends” and “foes,” acquiring positive or negative connotations depending on the

LEARNING THROUGH LANGUAGE

political context.

Pragmatic economy of linguistic expression also plays a significant role. In the context of the rapid spread of information, society needs to quickly label new political phenomena, processes, and styles. Neologisms formed from anthroponyms allow a whole complex of ideological characteristics to be represented in a single word, which meets the needs of the media and the audience.

An important factor is the instability of the political system and frequent changes of government, characteristic of modern Italy and the world in general. Each new political leader, movement, or government generates new lexemes that reflect both permanent and temporary elements of the political situation.

Thus, the emergence of Italian political neologisms can be explained by a combination of social, cultural, and pragmatic factors – from mediatization and personalization to the economy of linguistic expression and political polarization.

One of the most characteristic groups of neologisms in contemporary Italian is lexemes formed from the proper names of political figures using the suffixes *-ismo*, *-iano*, *-ista*, *-ismo/-esimo*, etc. They denote not only political movements or ideologies, but also certain styles of governance, rhetoric, socio-political narratives, and even the general “image” of a political figure in the collective consciousness.

Striking examples of political neologisms are *starmerismo*, *starmerista* (Kir Starmer), *mileismo* (Javier Milei), *trumpismo*, *trumpista* (Donald Trump), *schleinismo*, *schleinista* (Elly Schlein), *bukelismo* (Nayib Bukele), *bidenista*, *bidenismo* (Joe Biden), *melonismo* (Giorgia Meloni), *macronismo* (Emmanuel Macron), etc. All of the examples given are from the Italian-language mass media, which indicates the active incorporation of political neologisms into everyday communication and journalistic style.

LEARNING THROUGH LANGUAGE

All in all, political neologisms, in particular ideologized derivatives of anthroponyms, are an important component of contemporary Italian mass media discourse. They reflect not only linguistic processes, but also deeper sociocultural trends: the personalization of politics, the mediatization of communication, the polarization of society, and the need for economical linguistic coding of complex phenomena. Thanks to the high productivity of such word-formation models, the Italian language demonstrates its ability to respond quickly to political changes, forming new semantic structures that influence the collective perception of events.

References

1. Crystal, D. (2006). *Language and the internet* (2nd ed.). Cambridge University Press.
2. Jeffries, L. (2006). *Discovering language: The structure of modern English*. New York: Palgrave MacMillan.
3. Westbrook, H. (2012). *Eastwooding with the mother flame: The words of 2012*. USA: HughWestbrook.

DIGITALIZATION AND ITS SPECIFIC LANGUAGE: NEW STRATEGIES

Iryna TERSINA

Taras Shevchenko National University of Kyiv

An integral part of technological discourse are neologisms – new words or new meanings of existing words arising in response to the need to name new technologies, processes, or phenomena.

Internet digital new words, in particular, digital idioms are fixed expressions that have developed among users of digital

LEARNING THROUGH LANGUAGE

technologies and reflect the specifics of communication in the digital age. According to Crystal's definition [3, p. 45], digital idioms are characterized by semantic integrity, cultural markers, and often metaphorical nature, which complicates their literal translation into the target languages. It is argued by Turner and Lakoff [4, p. 112], that digital idioms are the result of the conceptual integration of technological processes and everyday perceptions of users. Expressions such as "to download the idea" (transfer data) and "to be in a bubble" (be separated from society) demonstrate a metaphorical reinterpretation of technological processes through the prism of everyday experience.

A significant portion of English-language digital idioms and neologisms do not have established equivalents in Ukrainian. For example, expressions such as "tech stack," "dark pattern," and "feature creep" do not have single-word equivalents and require descriptive translation or the creation of neologisms. Many Internet idioms contain implicit cultural references that are understandable to an English-speaking audience but potentially incomprehensible to a Ukrainian reader. For example, the expression "jumping the shark" (the moment when a product begins to lose its quality and originality) comes from an episode of an American TV series and has no cultural equivalent in the Ukrainian context [2, p. 187].

Technological vocabulary is developing so rapidly that official dictionaries and glossaries cannot keep up with new terms. Based on the analysis of a corpus of texts and expert surveys, five main translation strategies were identified: transliteration and transcription, word-to-word (calque), functional analogues, descriptive translation, and hybrid methods. The simplest way to translate neologisms is through transliteration or transcription. According to the results of the study, this strategy is used in 45% of cases when translating

LEARNING THROUGH LANGUAGE

technological neologisms. For example: blockchain, podcast, hashtag. Attention should in particular be paid to terms that initially appear in Ukrainian texts in transliterated form, but often acquire a calqued equivalent over time: drone (2020) → дрон → безпілотний літальний апарат (2024), gadget (2020) → гаджет → електронний пристрій (2024).

Effective translation of digital idioms and neologisms requires a comprehensive approach using various strategies (transliteration, calquing, functional analogues, descriptive translation, hybrid methods) depending on the context, type of expression, and target audience. It is particularly important to consider the target audience of the translation and the broader context in which the terms are used. In addition, there is a gradual standardization of technological terminology in the Ukrainian language, but the process of forming Ukrainian digital vocabulary is still in its active phase and requires further research and systematization. Another important aspect is the combination of different translation techniques to achieve the best result.

References

1. Горошко О. І. Інтернет-комунікація: проблеми, стратегії, технології // Соціальні комунікації. 2021. № 3. С. 45–57. URL: <https://socialcom.com.ua/archive/2021-3> (дата звернення: 01.09.2025).
2. Зацний Ю. А. Інновації у словниковому складі англійської мови на початку XXI століття: англо-український словник. Вінниця: Нова книга, 2020. 448 с. URL: <https://nashformat.ua/products/innovacziyi-u-slovnykovomu-skladi-anglijskoyi-movy-na-pochatku-xxi-stolittya-anglo-ukrayinskyj-slovnyk-978-966-382-849-2> (дата звернення: 01.09.2025).
3. Crystal D. *Language and the Internet: Digital Idioms in the Age of Social Media*. Cambridge University Press, 2021. 320 с. URL: <https://www.cambridge.org/core/books/language-and-the-internet/72987298A7B7C9D8E6A3A227DF3DC1B7> (дата

LEARNING THROUGH LANGUAGE

звернення: 01.09.2025).

4. Turner M., Lakoff G. *Conceptual Integration in Digital Communication*. Oxford University Press, 2019. 286 с.
URL: <https://global.oup.com/academic/product/conceptual-integration-in-digital-communication-9780198804996> (дата звернення: 01.09.2025).

ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Олена ТОКМЕНКО, Світлана ЧЕРНИШОВА

*Київський національний університет
імені Тараса Шевченка*

Мовна особистість є центральним елементом індивідуального розвитку людини та її соціальної комунікації. Вона формується під впливом багатьох факторів, серед яких особлива роль належить освітньому середовищу, методам навчання та політичним і соціальним умовам (Васьківська, 2020; Груба, 2019). Формування мовної особистості не обмежується лише засвоєнням граматики та лексики; воно включає розвиток комунікативної компетенції, критичного мислення, здатності до міжкультурної взаємодії та адаптивності у професійному та соціальному житті (Фурман, 2020; Soroka, 2023).

Освітнє середовище виступає ключовим фактором розвитку мовної особистості учнів та студентів. Організація навчального простору, його культурно-освітні ресурси, взаємодія учнів і викладачів формують життєвий простір старшокласників і сприяють розвитку мовних і соціальних навичок. Освітнє середовище, яке підтримує активне використання мови, стимулює формування мовної

LEARNING THROUGH LANGUAGE

особистості через практичні комунікативні завдання та інтерактивні форми навчання (Васьківська, 2020).

Білінгвізм виступає важливим механізмом формування мовної особистості. Поняття «білінгвізм» у художніх та наукових текстах відображає не лише володіння двома мовами, а й здатність мислити, аналізувати та самовиражатися у двох культурних середовищах (Поличева & Капітонова, 2023). Білінгвальне навчання, у свою чергу, підвищує професійну адаптивність особистості, сприяє розвитку когнітивних та соціальних компетенцій, що є необхідними для сучасного ринку праці (Пришупа, 2019).

В освітніх закладах застосування сучасних методик викладання іноземних мов, включно з технологіями дистанційного навчання, інтерактивними платформами та мультимедійними ресурсами, стимулює формування мовної особистості через практичне використання мови у різних комунікативних ситуаціях (Тарнавська, 2019).

Формування мовної особистості є міждисциплінарним процесом, що включає психологічні, педагогічні та лінгвістичні аспекти (Груба, 2019; Фурман, 2020). Крім того, застосування білінгвального та мультимовного підходів сприяє формуванню когнітивної гнучкості, критичного мислення та здатності до самостійного навчання (Токменко, 2025).

Таким чином, формування мовної особистості в освітньому середовищі є комплексним процесом, який включає педагогічні, психологічні та соціокультурні аспекти. Освітнє середовище, застосування сучасних методик навчання, розвиток білінгвізму та державна політика у сфері освіти створюють умови для гармонійного розвитку мовної особистості. Мовна особистість, що формується у таких умовах, володіє високим рівнем комунікативної компетенції, когнітивною

LEARNING THROUGH LANGUAGE

гнучкістю та адаптивністю, що дозволяє ефективно функціонувати у сучасному глобалізованому світі.

References

- Васьківська, Г. О. (2020). Освітнє середовище як чинник формування життєпрос-тору старшокласників. The XIth International Scientific and Practical Conference «Theoretical Foundations of Modern Science and Practice» (06-07 April 2020), Melbourne, Australia (Vol. 6, p. 191).
- Груба, Т. Л. (2019). Проблема формування мовної особистості як міждисциплінарне поняття. *Наукові записки*, 142, 60–69. <https://doi.org/10.31392/NZ-npu-142.2019.07>
- Поличева, Ю., & Капітонова, Н. (2023). Поняття «білінгвізм» та його особливості у художніх текстах. *Advanced Linguistics*, 12, 122–129.
- Пришупа, Ю. Ю. (2019). Billing learning as a factor of successful professional adaptability. *Proceedings of the National Avation University. Series: Pedagogy, Psychology*, 15, 69–74. <https://doi.org/10.18372/2411-264X.15.14406>
- Тарнавська, Т. В. (2019). Сучасні технології у викладанні іноземних мов. У *Національна ідентичність в мові і культурі* (с. 245–247). Київ: Талком.
- Токменко, О. П. (2025). Білінгвальний підхід при формуванні мовної особистості сучасного освітнього середовища. *Суспільство та національні інтереси*, 3(11), 394–405.
- Фурман, А. В. (2020). Теоретична модель особистісного прийняття людини людиною. *Психологія і суспільство*, 1, 56–77.
- Soroka, T. V. (2023). The problem of forming a linguistic personality in the context of European cross-cultural communication. *Philological Studies*, (July 10, 2023).

МОВНІ СТРАТЕГІЇ ЦИФРОВОЇ КОМУНІКАЦІЇ В СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖАХ

Алла ІЩУК

*Український державний університет
імені Михайла Драгоманова, м. Київ*

Сучасне інтернет-спілкування формує нові моделі мовної взаємодії, що потребують лінгвістичного аналізу. Зміни у формах комунікації, зумовлені цифровим середовищем, зумовлюють адаптацію мовних засобів та стратегій мовця до різних аудиторій, включаючи міжкультурні групи, а також впливають на способи впливу на адресата. Постає питання визначення мовних стратегій, що застосовуються у соціальних мережах та їхнього функціонального навантаження.

Соціальні мережі стали одним із провідних каналів міжособистісного, професійного та публічного спілкування. Тут мова виступає інструментом самопрезентації, побудови іміджу, переконання та формування довіри. Аналіз комунікативних практик у Facebook, Twitter та LinkedIn є важливим для розуміння механізмів мовленнєвого впливу в умовах інтернет-дискурсу та розвитку цифрової комунікативної компетентності.

Метою дослідження є аналіз комунікативних стратегій та мовних засобів, характерних для дискурсу соціальних мереж. Завдання дослідження передбачають: визначити теоретичні підходи до трактування комунікативних стратегій; з'ясувати їхню роль у формуванні довіри, залученості та міжкультурного сприйняття у процесі онлайн-взаємодії; проаналізувати мовні засоби, що забезпечують реалізацію стратегій у текстах користувачів; оцінити вплив алгоритмів ІІІ на прикладі постів у

LEARNING THROUGH LANGUAGE

LinkedIn, Twitter та Facebook на ефективність мовних стратегій.

Мовна комунікація розглядається як процес цілеспрямованого впливу на адресата та реалізації комунікативних цілей (Yazdani, 2000). Мовленнєвий вплив розуміється як цілеспрямований вплив на інтелектуальну, емоційну, соціальну та міжкультурну сфери реципієнта (Чемеркін, 2009). Комунікативні стратегії визначаються як план мовної поведінки (van Dijk, 2002) або як сукупність тактик досягнення мети. О. Селіванова (2006) наголошує на їхній ролі у відборі й подачі інформації для досягнення ефекту впливу.

Аналіз дискурсу LinkedIn, Twitter і Facebook засвідчив домінування стратегій переконання, маніпулювання та самопрезентації. Найефективнішими виявилися повідомлення, що ґрунтуються на довірі, експертності автора та адаптованості до глобальної або міжкультурної аудиторії.

На мовному рівні типові явища включають:

- активне використання питальних конструкцій, зокрема еліптичних (*What's the name of the song?; Anybody knows? Can anyone recommend a good article on AI?*) для стимулювання діалогу;
- питальні конструкції, що відображають міжкультурну взаємодію (*How do marketing trends differ in your country?*), стимулюючи обмін думками між користувачами з різних культур;
- еліпсис та скорочення (*nice!; awesome work; congrats!*) як засіб мовної економії;
- імперативні форми (*Add to playlist; Check the link; Share your experience!*) у ролі спонукальних актів;
- питальні форми ввічливого спонукання (*Would you be willing to share it?; Could you give feedback on this post?*);
- емоційно-оцінні окличні речення (*What an amazing*

LEARNING THROUGH LANGUAGE

singer! Absolutely love it!; Great insights on global marketing!);

- вигуки та сленг (*wow!; fab; asap; mind-blowing*), що підсилюють експресивність висловлювання.

Ці ознаки формують специфічний синтаксичний та прагматичний профіль інтернет-дискурсу, орієнтований на швидкий відгук, взаємодію та емоційне залучення.

Інтернет-комунікація створює динамічну модель мовної взаємодії, у якій мовні стратегії слугують засобом впливу, підтримки комунікативного контакту та ефективної взаємодії з різноманітною аудиторією. Соціальні мережі стимулюють використання скорочених конструкцій, питальних форм, імперативів та емоційно забарвлених висловлювань, що сприяють активізації діалогу, формуванню соціальної близькості та підвищенню впливу через алгоритмічні рекомендації та ШІ-персоналізацію контенту.

Аналіз постів і повідомлень засвідчив, що еліпсис, імперативи, питальні форми та емоційно-оцінні висловлювання є ключовими інструментами залучення аудиторії, стимулювання обговорень та зміцнення довіри, включно з міжкультурними групами. Вплив алгоритмів ШІ підтвердив, що сучасні цифрові платформи не лише транслюють, а й посилюють ефективність мовних засобів завдяки автоматичному підбору контенту відповідно до інтересів користувачів.

Подальші дослідження можуть бути спрямовані на порівняння комунікативних практик у різних соціальних мережах, аналіз жанрів контенту та оцінку впливу міжкультурних особливостей на сприйняття й ефективність мовних стратегій.

References

Yazdani, M. (2000). Iconic Communication. Printed and found in Great

LEARNING THROUGH LANGUAGE

- Britain by Granwell Press, Wiltshire.
- Чемеркін, С. Г. (2009). Українська мова в Інтернеті: позамовні та внутрішньоструктурні процеси. Київ.
- Селіванова, О. (2006). Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія. Полтава.
- van Dijk, T. (2002). Discourse, Knowledge and Ideology: Reformulating Old Questions and Proposing Some New Solutions. In Communicating Ideologies: Multidisciplinary Perspectives on Language, Discourse and Social Practice, ed. Martín Putz et al. Frankfurt and Berlin: Peter Lang.

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ОБ'ЄКТИВНОЇ ДІЙСНОСТІ, МОВИ, СВІДОМОСТІ ТА КУЛЬТУРИ

Алла ЛАТИГІНА

Державний торговельно-економічний університет, м. Київ

Лінгвістика ХХІ ст. активно розробляє напрям, який мову розглядає як культурний код нації, а не просто засіб комунікації та пізнання – лінгвокультурологію. Вона досліджує, як культура кодується мовою, яку культурну інформацію несуть ті чи інші одиниці мови. Лінгвокультурний підхід дає змогу по-новому поглянути на комунікативний процес. Культура є підсумком інтеракції людей, і належність мовця до певної культури визначається не тільки знаннями, які він поділяє з іншими представниками цієї культури, а й прийнятими в суспільстві алгоритмами здійснення діяльності для досягнення цілей. У кожній лінгвокультурі існують свої правила ведення розмови, мовленнєвого контакту, які тісно пов'язані з культурно зумовленими способами мислення й поведінки. Системи комунікації в різних культурах передають від покоління до покоління, їх засвоюють у процесі інкультурації.

LEARNING THROUGH LANGUAGE

Найпоширеніша традиційна метафора пояснює взаємозв'язок дійсності та мови наступним чином: мова – дзеркало навколишнього світу, вона відображає дійсність і створює свою картину світу. Відображення – це активний процес сприйняття інформації за одночасного її когнітивного опрацювання (яке не завжди усвідомлюється): сприймаючи інформацію про якийсь предмет, людина визначає його, певним чином класифікує і «розташовує» на певне місце в тій картині світу, яка вже в неї існує. Дійсність – це все суще, матеріальне та ідеальне, реально існуюче та уявне (наприклад, у формі спогадів про минуле, мрій про майбутнє, витворів уяви, фантазій тощо), що належить свідомості та лежить поза її межами. Елементами (фрагментами) дійсності є факти в широкому розумінні – від артефактів до ментефактів.

Між дійсністю і мовою перебуває мисляча людина, носій мови та свідомості, як зазначає С. Тер-Мінасова. (Семенюк, Паращук, 2020, с. 130). Люди як живі високоорганізовані матеріальні істоти володіють психікою, тобто властивістю відображати своїми станами навколишню дійсність. Специфічною людською формою відтворення дійсності та вищим типом психіки є свідомість. Вона існує у вигляді ментальних образів – ментефактів, які доступні спостереженню в інтроспекції для суб'єктів свідомості, та предметного втілення цих образів у діяльності суб'єктів свідомості. Ментефакти є елементами «змісту» свідомості, ментальними одиницями, на які можна розділити ідеальний аспект дійсності, відображений у свідомості, зауважує В. Красних.

За В. Красних, система ментефактів згідно з параметрами «інформативність – образність» дає тріаду:

1. Знання. Їх визначають як інформаційні, змістові одиниці, сукупність яких створює певним чином структуровану та ієрархізовану систему, наприклад

LEARNING THROUGH LANGUAGE

математичні чи хімічні правила, місце розташування географічних об'єктів, місця та дати подій і т. ін. Знання не піддаються подальшому розчленуванню на менші одиниці, але вони бувають:

1) національно нейтральні (наприклад, «На Землі шість материків», $2*2=4$) та національно марковані (наприклад, Богдан Хмельницький, День Незалежності);

2) наукові (гуманітарні та природничі) і ненаукові;

3) предметні (про певні галузі об'єктивної дійсності) та методологічні (знання про знання, способи оперування ними);

4) декларативні (знання про що-небудь, які проявляються на рівні вербального опису) та процедурні (знання проте, як зробити щось на рівні реальної дії);

5) мовні (знання фонетичних, лексичних та граматичних одиниць мови) та метамовні (як оперувати мовою (мовними одиницями));

6) за змістом – енциклопедичні (немовні, фонові, про навколишній світ) та мовні (знання мови);

7) вроджені (наприклад, здібності до мов) та набуті (внаслідок навчання чи діяльності);

8) вивчені (набуті внаслідок цілеспрямованого навчання) та засвоєні (отримані «автоматично» через комунікацію);

9) вивідні (пов'язані із чинниками, які зумовлюють розуміння тексту – внутрішній контент, фонові знання, імплікатура, пресупозиція).

2. Концепт. Це ментефакт у вигляді найбільш загальної, максимально абстрагованої ідеї «предмета», когнітивно опрацьованої і представленої у свідомості як сукупність усіх своїх зв'язків, наприклад: час, воля, краса, здоров'я, закон, злочин, праця тощо.

3. Уявлення. На відміну від знань, які формуються інформаційними одиницями, вони колективні, та

LEARNING THROUGH LANGUAGE

аксіоматичні (тобто не вимагають доказів) і зберігаються в розгорнутому вигляді, є внутрішнім образом предмета, що виникає з чуттєвих вражень, які людина переживала раніше. Уявлення формуються образами, які охоплюють конотації, характеризуються суб'єктивністю, вони є теоретичними (тобто потребують доказів та пояснень) і зберігаються у згорнутому вигляді (Семенюк, Паращук, 2020, с. 131).

Саме концепти як одиниці змісту свідомості широко застосовують у різних розділах лінгвістики для пояснення того, як людина структурує дійсність та кодує її в мові.

Людина пізнає світ органами чуття (п'ятьма каналами) і на цій основі створює систему знань, концептів та уявлень про навколишню дійсність. Пропускаючи їх через свою свідомість, осмисливши, результати такого сприйняття, вона передає їх іншим членам колективу за допомогою мови. Свідомість маніфестує себе в мові: «мова людини – це поверхнева структура, у якій за допомогою текстів фіксується модель світу, яку ми несемо у своїй свідомості», на думку З. Тураєвої (Голубовська, 2024, с. 72).

Картина світу, за М. Хайдеггером, означає не картину, що зображає світ, а світ як картину, тобто це відображення навколишнього світу у свідомості людини (Почепцов, 1989, с. 15).

Людина соціальна за своєю природою. Людське в людині породжується її життям в умовах суспільства, створеної нею культури. Антропологічна культура – система знань, символів, правил, норм, вірувань, традицій та цінностей, які поділяють усі члени певної спільноти. Свідомість людини – відображення дійсності крізь призму суспільно вироблених знань, символів, правил, норм, вірувань, традицій та цінностей, тобто культури, зумовленої культурою мовного колективу, його

LEARNING THROUGH LANGUAGE

менталітетом, концептуальною картиною світу.

Таким чином, свідомість – це відображення дійсності у процесі мислення. Зміст свідомості – це ідеальний аспект дійсності, одиниці змісту свідомості – ментефакти (знання, концепти, уявлення). Продуктом людської свідомості є концептуальна картина світу, що об'єктивується, вербалізується у вигляді мовної картини світу.

References

- Семенюк, О. А., Паращук, В. Ю. (2020). Основи теорії мовної комунікації. Видавничий центр «Академія».
- Голубовська, І. О. (2024). Етнічні особливості мовних картин світу. Логос.
- Почепцов, О. Г. (1989). Комунікативний статус як параметр мовленнєвої взаємодії. Мовознавство, 4, 10-17.

КУЛЬТУРНО-МОВНА ІДЕНТИЧНІСТЬ КРИЗЬ ПРИЗМУ КОНСТРУКТИВІЗМУ

Наталія ЛАТИГІНА

Державний торговельно-економічний університет, м. Київ

На перший погляд, питання ідентичності виходить за рамки першого кола проблем, які становлять предметне поле політичної лінгвістики. Але, якщо виходити з напрацювань соціального конструктивізму, не можна не бачити мовно-зумовленого контексту процесів самоідентифікації. Він детермінується не лише тим, що ідентичність вибудовується у процесі дискурсивної взаємодії, а й тим, що символічні уявлення, які характеризують ідентичності, створюються мовою.

LEARNING THROUGH LANGUAGE

Поняття «ідентичність», яке потужно увірвалося у науковий і політичний лексикон другої половини ХХ ст., стало свідченням того, що прагнення людини відчувати себе частиною певної спільноти і представником певної історичної традиції, жага порозуміння (насамперед на рівні мови) не зменшується в обстановці натиску індустріалізму і багатокультурності. Пошук слів і понять, що відбивають почуття співпричетності людини до певної традиції, виявився складним. Процес цього пошуку в Україні і сьогодні не завершився.

Зрозуміло, що у застосування терміна «ідентичність» в сфері когнітивного аналізу є свої прибічники і свої опоненти. Надлишкова багатогранність поняття «ідентичність», яка зробила його вагомим конструктом політичного дискурсу і одним з ефективних мобілізаційних механізмів, сприймається у науковому середовищі далеко не однозначно. Особливо багато заперечень викликають «претензії на визнання ідентичності» з боку груп, які вважають себе дискримінованими. Коли сам факт належності до групи трактується як право говорити від її імені, а прагнення до забезпечення політкоректності це право узаконює, відкривається широкий простір для політичних антрепренерів, які намагаються маніпулювати колективною ідентичністю у своїх власних цілях.

Заради концептуальної ясності, доводять Р. Брубейкер та Ф. Купер, варто було б «вийти за рамки ідентичності» і говорити про ідентифікацію, саморозуміння, самопозиціонування (Нагорна, 2005, с. 138).

І все ж здається, що в системі як наукової, так і політичної мови знайти заміник терміна «ідентичність» буде надзвичайно важко. Справді, ідентичності рухомі, неоднозначні, концептуально зумовлені, часто сконструйовані. Але це розмите поняття є вже досить

LEARNING THROUGH LANGUAGE

глибоко закоріненим елементом суспільної й інтелектуальної свідомості. Почуття «належності», що передається за його допомогою, є щирим і глибоким, особливо у «травмованих» соціумах, тих, що зазнали дискримінації.

Так чи інакше, але поняття «ідентичність», на нашу думку – це найбільш вдале на сьогодні операційне поняття для означення аутентичності і пояснення культурних відмінностей – регіональних, етнічних, конфесійних і т.ін.

Через ідентифікаційну призму найбільш рельєфно бачаться і витoki політико-мовних проблем, і відмінності регіональних та етнічних субкультур, і джерела ціннісних конфліктів, що можуть виникати на ґрунті розбалансування «старих» ідентичностей і ціннісних систем. Утверджується у політичному дискурсі і поняття «політика ідентичності», що виходить з необхідності прийняття певних політичних рішень на підставі належності тих чи інших індивідів до конкретної національної, етнічної, расової чи якоїсь іншої групи.

Ідентичності найкраще піддаються дослідженню через теорію дискурсу, яка розкриває традицію «розуміючої» соціології М.Вебера. Згідно з веберівською методологією індивід виступає суб'єктом соціальної дії. Механізми формування соціальної дії найуспішніше досліджуються методом дискурс-аналізу. А характер цієї дії цілком залежить від самоідентифікації суб'єкта. Тому у дискурсах, що стосуються політичного майбутнього націй, держав, мов на першому місці опиняються проблеми ідентичності.

Не меншою мірою продуктивним у системі дискурс-аналізу є поняття «перейдентифікація». Зміни в системі світосприймання, які відбулися у світі в другій половині ХХ ст., Н.Дж. Смелзер вкладає в поняття «інтеграційна революція», «революція в сфері солідарності й

LEARNING THROUGH LANGUAGE

ідентичності» (Смелзер, 2003, с. 97).

Новітні форми інтеграції, засновані на групових зв'язках, успішно змагаються із традиційними формами субнаціональної інтеграції (релігія, громада, сусідство, кровна спорідненість) за лояльність, прихильність і відданість індивідів. Водночас вони ставлять під загрозу те злиття територіальності, влади, ідентичності та групової солідарності, яка характеризує націю-державу. Державні утворення стають відкритими системами з напівпроникними мембранами. В міру того, як субнаціональні групи утверджують свою власну культурну ідентичність, світ стає свідком відродження локалізму.

Всі ідентифікаційні процеси в умовах глобалізації наймовірно ускладнюються. З одного боку, формується щось на зразок «культури модернізації» (С. Азейнштадт) і глобальної ментальності; здобувають світове поширення схожі зразки способу життя, стандарти поведінки, ціннісні уподобання, найбільш «просунуті» мови. З другого боку, інтенсифікується процес утвердження народами групової (територіальної, етнічної) ідентичності. Природний у своїй основі, він часто набуває хворобливих форм, супроводжується тенденціями до відособлення і автаркії. У тих досить частих випадках, де відчуження населення від влади має власний етнокультурний (у тому числі мовний) вимір, локалізм поглиблює недовіру до влади і спричиняє глибокі ціннісні кризи.

Проте, необхідно зазначити, що мовні процеси розвиваються за своїми законами, відображаючи не стільки міру державного втручання, скільки ступінь відповідності тим реальним ідентифікаційним кодам, які превалюють у цьому суспільстві. Перескочити хоча б через одну сходинку у розвитку самоідентифікацій неможливо: це якраз та сфера, яка регулюється насамперед власним, екзистенційним вибором особи. В суспільстві ж рівень

LEARNING THROUGH LANGUAGE

самоідентифікації – константа, яка залежить від дії багатьох змінних – рівня економічного розвитку, територіальної цілісності чи, навпаки, розчленування, рефлексій історичної пам'яті, стану політичної культури.

Будь-яка дискурсивна стратегія (і стратегія пошуку ідентичностей винятку не становить) підпорядкована вирішенню потрійного завдання: мовного самовираження, «вживлення» у суспільну свідомість певних уявлень і налагодження взаємодії соціальних груп та індивідів.

В умовах бурхливого розвитку інформаційної сфери вже абсолютно неможливо розглядати мовно-культурні проблеми поза ідентифікаційним і комунікаційним контекстом. Реалії глобалізованого світу роблять завдання пошуку власної культурної ідентичності актуальними для кожної країни. «Національна культура – це дискурс, спосіб конструювання значень, які впливають на націю і організують як її дії, так і відповідні дії», – зазначає С. Галл. Він вважає, що національна культура конструює ідентичності, пропонує смисли поняття «нація», з якою її члени можуть себе ідентифікувати. У цих дефініціях фіксується вибір певної традиції і бачення «іншого» (Зернецька, 2003, с. 84).

Ідентичність, доводить О. Гнатюк, не є чимось реально існуючим – це лише конструкт, що народжується в процесі діалогу. Ідентифікаційний дискурс висувається на перший план в часи глибоких перетворень, коли спільнота відшукує нові орієнтаційні опори. У рамках однієї культури може існувати багато ідентифікаційних дискурсів, з різницею від толерантності до ксенофобії. Відкритий тип національної ідентичності (аналогічно до відкритого суспільства) демонструє значно більше толерантності і значно менше ксенофобії, ніж закритий (Hnattuk, 2020, s. 55).

Сучасний конструктивізм, зокрема ті його

LEARNING THROUGH LANGUAGE

представники, які досліджують проблеми ідентичності у контексті міжнародних відносин, пропонують розглядати феномен ідентифікації у системі як природного, так і культурного відбору. За А. Вендтом, етноси і країни розрізняються за ознаками того, яка ідентичність приписується «іншому» – ворога (культура Т. Гоббса), суперника (культура Дж. Локка) чи друга (культура І. Канта) (Wendt, 1999, p. 37).

Співіснують матеріалістичні й дискурсивні пояснення логіки конструювання ідентичностей. Конструктивізм не відкидає перших, але тяжіє до других. Дискурсивні чинники ідентичності залежать від можливості маніпулювати не предметами, а словами. Враховуючи, наскільки велику роль у тих або інших ситуаціях відіграє мова, цілком можлива побудова адекватної дійової теорії ідентичності на лінгвістичному рівні. (Нагорна, 2005, с. 147).

Принципово важливими для розуміння українського культурно-мовного контексту є думки М. Гайдеггера про роль мови в системі культури і людського буття в цілому. Пафос його філософської системи спрямовується проти ставлення до мови як до знаряддя: мова технізується, стає комунікаційним інструментом і в такий спосіб вмирає як «мовлення» і «сказання». Коли втрачається та остання нитка, яка пов'язує людину і її культуру з буттям, мова стає мертвою. Афоризми М. Гайдеггера – «мова – це дім буття», «не люди говорять мовою, а мова говорить людям і людьми» – результат нетрадиційного бачення сутності буття і місця у ньому національних мов (Нагорна, 2005, с. 152).

Отже, у контексті зазначеного можемо констатувати нагальну необхідність уточнення та максимально чіткої концептуалізації лінгвістичних і етнополітичних термінів. Застосування конструктивістських підходів дає змогу

LEARNING THROUGH LANGUAGE

грунтовно дослідити це питання.

References

- Нагорна, Л. П. (2005). Політична мова і мовна політика: діапазон можливостей політичної лінгвістики. Світогляд.
- Смелзер, Н.Дж (2003). Проблеми соціології.
- Зернецька, О. (2003). Культурна ідентичність і глобальна культура в добу глобалізації. Політика і час, 11, 83-88.
- Hnattuk, O. (2020). Pozegnanie z imperium.
- Wendt, A. (1999). Social Theory of International Politics.

СЕМАНТИЧНИЙ ТА ПРОФЕСІЙНИЙ АНАЛІЗ ТЕРМІНА «PEACE» У ДИСКУРСІ ВІЙСЬКОВИХ ТА ПРИКОРДОННИКІВ

Яна БЕВЗЮК, Ірина МІЩИНСЬКА

*Національна академія Державної прикордонної служби
України імені Богдана Хмельницького, м. Хмельницький*

У сучасних умовах міжнародної безпеки поняття «*peace*» посідає ключове місце у професійній комунікації військових та прикордонників. Це слово використовується не лише в суспільно-політичному мовленні, а й у нормативних документах, радіообміні та звітах. Саме тому аналіз значення цього терміна є особливо важливим для військового перекладача, який працює в оперативному середовищі та має забезпечувати точність і однозначність змісту.

У загальномовному значенні «*peace*» означає «мир» або відсутність війни, як і будь-яких форм насилля (Scholten, 2024). Проте в професійній сфері безпеки це поняття значно розширюється. Для військових структур та прикордонних підрозділів «*peace*» позначає не лише

LEARNING THROUGH LANGUAGE

стабільність, а й контрольований стан території, умовний стан безпеки або досягнення такого рівня безпеки, який дозволяє виконувати операції без нарощування сил. У документах НАТО та ООН «мир» часто розглядається як стратегічна мета, а не статичний стан. Дослідники зазначають, що «мир є сумою внутрішнього і зовнішнього чинників: мир = внутрішній мир / розвиток + зовнішній мир / безпека» (Лодин, 2024, р. 35). У прикордонній сфері він описує врівноважену ситуацію на ділянці кордону, відсутність інцидентів, скоординовану взаємодію з міжнародними партнерами та дотримання режиму пропуску через державний кордон.

Окрему групу становлять конструкції, утворені від базового терміна «*peace*», які мають чітко визначені значення та вимагають точного перекладу. Одним із найпоширеніших є «*peacekeeping*» – підтримання миру. Цей термін застосовується для позначення дій, спрямованих на контроль ситуації, запобігання конфліктам та забезпечення стабільності без застосування сили.

Поняття «*peacekeeping operation*», «*peacekeeping mission*» та «*peacekeeping forces*» є усталеними термінами в міжнародному військовому середовищі. Вони повинні передаватися однозначно й не можуть замінюватися відповідниками. На відміну від підтримання миру, термін «*peace enforcement*» позначає примушення до миру, тобто застосування сили – або її загрози – з метою зупинити ескалацію. Саме тому переклад його як «забезпечення миру» є помилковим, бо змінює зміст поняття.

Також у військовому мовленні широко використовується «*peacebuilding*», що характеризує комплекс заходів з відновлення по завершенню конфлікту та роззброєння. У дипломатичній та переговорній практиці поширені словосполучення «*peace talks*» і «*peace negotiations*», які перекладаються як «мирні переговори»,

LEARNING THROUGH LANGUAGE

проте їхнє значення залежить від контексту, адже це може бути як загальний політичний діалог, так і конкретні перемовини щодо розмежування зон чи припинення вогню.

Окремої уваги заслуговують сталі вирази, такі як «*break the peace*». У прямому перекладі вони можуть мати надто загальний характер, тому в професійному контексті цей вислів може перекладатися як «порушити громадський порядок», «спровокувати інцидент» або «стягнути сили поблизу державного кордону». У радіообміні та оперативних повідомленнях така конструкція може означати порушення режиму тиші, недотримання домовленостей або створення загрози особовому складу.

Для прикордонних структур термін «*peace*» застосовується для опису поточної ситуації на кордоні (*maintaining peace along the border*), для позначення заходів із превенції конфліктів, для опису взаємодії з міжнародними операціями та контролю ризиків. Нерідко слово «мир» у цьому контексті означає не абсолютну безпеку, а саме керовану стабільність – стан, у якому загрози не усунені повністю, але знаходяться під контролем.

Таким чином, термін «*peace*» та пов'язані з ним конструкції мають складний багаторівневий характер. Для військового перекладача-прикордонника надзвичайно важливо враховувати операційний контекст, офіційні стандарти перекладу та ступінь інтенсивності дії. Неправильна інтерпретація цих термінів може призвести до хибних управлінських рішень, неточного інформування міжнародних партнерів або викривлення змісту офіційних документів.

References

Лодин, П. З. (2024). *Українсько-польське примирення у суспільно-*

LEARNING THROUGH LANGUAGE

політичній діяльності Богдана Осадчука (Дисертація кандидата політичних наук). Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника.

Van Iterson Scholten, G. (2024). *Peace beyond the absence of war: Three trends in the study of positive peace*. IntechOpen eBooks. <https://doi.org/10.5772/intechopen.1004656>

ДИСКУРС ОКУПАЦІЇ ЯК ЧИННИК ТРАНСФОРМАЦІЇ МОВНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ: МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ АНАЛІЗУ

Тетяна ЦУПРУН

*Київський національний університет
імені Тараса Шевченка*

Методологія дослідження дискурсу окупації спирається на загальну теорію дискурс-аналізу й передбачає послідовну реалізацію міждисциплінарного підходу. Міждисциплінарність тут зумовлена самою природою дискурсу, який поєднує мовні, когнітивні, соціокультурні та ідеологічні виміри й тому не може бути вичерпно описаний у межах лише однієї теорії чи школи. У сучасній українській лінгвістиці, зокрема в працях І. Халаси, дискурс розглядається не лише як вербальна «оболонка» комунікації, а і як динамічна форма репрезентації досвіду й одночасно джерело когнітивних моделей, укорінених у соціокультурному контексті спільноти (Халаса, 2024).

Наведемо перелік підходів до дослідження дискурсу:

- лінгвістичний (уточнення й розвиток традиційних понять мовлення, тексту, діалогу; розвиток опозиції «мова/мовлення»; дослідження індивідуального авторського стилю);

LEARNING THROUGH LANGUAGE

- семіотичний (вивчення семіотичних наративних структур і їхніх трансформацій у дискурсивні структури; дослідження системності);

- діалогічний (поліфонічний) (дослідження діалогу, вписаного в соціокультурний контекст);

- соціальний (вивчення соціальної практики з ідеологічним підґрунтям);

- ідеальний (уявлення дискурсу як ідеального різновиду комунікації);

- діяльнісно-комунікативний (виявлення комунікативної стратегії мови);

- когнітивний (спосіб організації мовної та позамовної інформації у формі тексту для обміну й передавання відомостей засобами природної мови).

У дослідженні дискурсу окупації комплексний підхід реалізується через інтеграцію кількох взаємопов'язаних перспектив. Лінгвістичний компонент передбачає аналіз лексико-семантичних, словотвірних, синтаксичних і текстових характеристик мовних одиниць, задіяних у конструюванні образів «окупанта», «окупованої території», «колаборанта», «визволення» тощо. Семіотичний аспект орієнтований на вивчення наративних структур, символів і знакових опозицій, через які вербалізуються сценарії окупації, спротиву, примусу й травми. Діалогічний вимір зосереджується на взаємодії голосів різних акторів (державних інституцій, медіа, місцевих спільнот, міжнародних організацій), простежуючи, як у межах одного дискурсивного простору співіснують і конфліктують альтернативні інтерпретації подій.

Для когнітивно-дискурсивної парадигми характерне цілісне вивчення ментальних і комунікативних процесів, зосереджене на тому, як мовні засоби відображають внутрішній світ людини. У центрі уваги перебувають

LEARNING THROUGH LANGUAGE

комунікативна компетентність мовця й адресата, а також дискурсивні чинники, що зумовлюють вибір конкретних мовних форм для маніфестації знань у тексті чи у певній комунікативній ситуації.

Описуючи сучасну парадигму мовознавства як когнітивно-дискурсивну, доцільно виокремлювати два основні напрями досліджень: когнітивно-семантичний аналіз і власне дискурсивний аналіз. У межах такого підходу кожне мовне явище розглядається насамперед у його функціонуванні – у тексті та дискурсі, а когнітивний опис доповнюється аналізом умов уживання, прагматичних настанов і комунікативних стратегій. Метод когнітивно-дискурсивного аналізу дозволяє трактувати дискурс як особливу форму репрезентації різних типів знання, що безпосередньо впливають на вибір і організацію мовних засобів. Дослідник, відповідно, має одночасно враховувати як взаємозв'язок мови й мислення, так і функціонування мови як інструмента комунікації в конкретному соціокультурному континуумі.

Соціальний і критично-дискурсивний підхід дає змогу трактувати дискурс окупації як форму соціальної практики, пов'язаної з розподілом влади, легітимацією насильства, нормалізацією або, навпаки, проблематизацією окупаційного режиму. У цьому сенсі важливими є спостереження О. Стяжкіної щодо взаємодії мови, ідеології та владних відносин у сучасному українському публічному просторі (Стяжкіна, 2016), які задають рамки для аналізу того, як вербальні стратегії підкріплюють або підважують окупаційну політику. Діяльнісно-комунікативний компонент фокусується на стратегіях і тактиках мовленнєвої поведінки учасників конфліктної комунікації: ініціюванні, ескалації чи деескалації конфлікту, конструюванні образу «свого»/«чужого», маніпулятивних прийомах тощо.

LEARNING THROUGH LANGUAGE

Когнітивний підхід у межах дослідження дискурсу окупації спрямований на реконструкцію концептуальних структур і фреймів, що організують інтерпретацію реальності: концептів ОКУПАЦІЯ, ОПІР, ВИЗВОЛЕННЯ, ТРАВМА, ПАМ'ЯТЬ, а також пов'язаних із ними сценаріїв і метафоричних моделей. Аналізується, як ці структури активуються в текстах різних жанрів (офіційні заяви, медійні повідомлення, свідчення очевидців, експертні коментарі) і як вони задають можливі траєкторії розуміння подій – від фреймів «тимчасового контролю» до фреймів «екзистенційної загрози» чи «колоніального підпорядкування».

Комплексна методика, таким чином, поєднує лінгвістичний, семіотичний, діалогічний, соціально-критичний, діяльнісно-комунікативний та когнітивний вектори аналізу, що дозволяє всебічно описати механізми породження, відтворення й трансформації дискурсу окупації в сучасному комунікативному просторі.

References

- Стяжкіна, О. (2016). Дискурс окупації як механізм осмислення російської агресії проти України. Нові сторінки історії Донбасу, (25), 71–99.
- Халаса, І. (2024). Український військовий дискурс до та після повномасштабного вторгнення Росії. Наукові записки. Серія: Філологічні науки, (209), 76–81. <https://doi.org/10.32782/2522-4077-2024-209-11>

**МАТЕМАТИЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЛЮДИНИ ТА МЕЖІ
ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ**

*Ірина ЛЕТУНОВСЬКА, Ніна СОЛОВЕЙ,
Алла МАЛИШЕВА, Андрій ЧУГАЙ
Київський національний університет
імені Тараса Шевченка*

Термін «штучний інтелект» (ШІ) є прикладом оксюмору, оскільки поєднує два семантично несумісні поняття: «інтелект», що передбачає наявність свідомості, мислення та саморефлексії, і «штучний», який означає створений людиною, позбавлений органічної природи. Таким чином, словосполучення містить внутрішню суперечність між живим, свідомим початком і механічною імітацією розумової діяльності. У сучасному науковому дискурсі цей термін уживається метафорично, позначаючи не справжній інтелект, а технологічну систему, здатну моделювати окремі когнітивні процеси людини — аналіз, навчання та прийняття рішень. Отже, у буквальному значенні — це оксюморон, а в науковому — умовний термін, що позначає технологічну імітацію розумової діяльності. На відміну від штучного інтелекту, математичний інтелект є внутрішньою властивістю людського розуму. Він охоплює уміння виявляти закономірності, будувати узагальнення, формулювати гіпотези, а також застосовувати дедуктивні та індуктивні методи для розв'язання проблем. У межах теорії множиного інтелекту Говарда Гарднера (Gardner, 2006) математичний інтелект (іноді визначуваний як логіко-математичний) розглядається як одна з базових форм інтелектуальної компетентності, яка пов'язана з точними науками, програмуванням і аналітичним мисленням.

Водночас математичний інтелект людини виступає

LEARNING THROUGH LANGUAGE

концептуальною моделлю, на основі якої створюються системи штучного інтелекту. Піднесення розумних машин може здаватися неминучим, однак, люди мають перевагу над машинами. А саме – видатну систему мислення, що розвивалася протягом століть – математику. Джунаїд Мубін, доктор математики з Оксфорду та фахівець у галузі освіти, досліджує природу людського інтелекту в епоху штучного інтелекту. Автор ставить центральне питання: чи може комп'ютер коли-небудь мислити як математик? Відштовхуючись від розвитку алгоритмів і машинного навчання, Дж. Мубін доводить, що навіть найпотужніші обчислювальні системи залишаються позбавленими людської інтуїції, уяви, допитливості та здатності до співпраці. Він розглядає математику не як набір формул, а як унікальну форму мислення, що поєднує логіку, творчість і комунікацію. Дж. Мубін стверджує, що математика — це не лише обчислення, а спосіб розуміння світу, який формувався протягом століть у процесі колективного людського пошуку. Він окреслює сім вимірів математичного інтелекту, у яких людський розум зберігає суттєву перевагу над машинами, і показує, як ці «суперсили» можна розвивати у навчанні та мисленні. Книга поєднує історичні приклади, філософські роздуми й сучасні виклики цифрової епохи, закликаючи читача захищати і плекати справжній інтелект — живий, допитливий і людяний. Джунаїд Мубін виділяє сім ключових сфер математичного інтелекту (Mubeen, 2022):

1. Міркування (Reasoning) — здатність робити логічні висновки, аналізувати аргументи та перевіряти істинність тверджень поза межами алгоритмів.

2. Постановка запитань (Questioning) — уміння формулювати нові проблеми та бачити невідоме там, де машина просто обробляє відоме.

3. Уява (Imagination) — творче мислення, що дозволяє

LEARNING THROUGH LANGUAGE

передбачати нові математичні структури й відкриття до їх формального доведення.

4. Абстрагування (Abstraction) — здатність виокремлювати суттєве з безлічі деталей і будувати узагальнення, що ведуть до нових теорій.

5. Евристика (Heuristics) — інтуїтивні методи пошуку рішень, які не зводяться до точних алгоритмів і ґрунтуються на досвіді, передчутті, «математичному чутті».

6. Співпраця (Collaboration) — комунікативна взаємодія в процесі створення знання, обмін ідеями, аргументами, інтерпретаціями.

7. Мета-розуміння (Meta-cognition) — усвідомлення власного мислення, здатність аналізувати, як ми мислимо, і вдосконалювати сам процес міркування.

У підсумку Дж. Мубін доводить, що істинна сила математики полягає не в обчисленні, а в людському мисленні, і саме ці сім якостей становлять ядро того, що жодна машина не може відтворити. Однак протиставляти людину і машину не варто. Найефективніший шлях — це синергія. Людський інтелект забезпечує постановку задач, формування смислів та ідей, а штучний інтелект дає інструменти для швидкої перевірки гіпотез, моделювання та пошуку прихованих структур у даних. Разом вони здатні розширити межі як математичного знання, так і наших уявлень про інтелект загалом. Отже, майбутнє математики та технологій лежить у поєднанні людської творчості й машинної потужності. І саме на цьому перетині народжуються справжні інновації. У сучасному освітньому середовищі штучний інтелект перестав бути лише технічним інструментом — він стає повноправним партнером у навчальному процесі. Для математичних спеціальностей це особливо важливо, адже поєднання формального мислення з мовною компетентністю визначає

LEARNING THROUGH LANGUAGE

майбутню успішність студентів у науковій та професійній діяльності.

References

- Gardner, H. (2006). Multiple Intelligence: New Horizons. Basic Books.
Mubeen, J. (2022). Mathematical Intelligence: What We Have That Machines Don't. London: Penguin Random House.

МОВНЕ ПЕРЕМИКАННЯ У ФОРМУВАННІ ІНТЕГРОВАНОЇ МУЛЬТИЛІНГВАЛЬНОЇ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Тетяна МІРОНЧУК, Наталія ТАРАСОВА

*Київський національний університет
імені Тараса Шевченка*

В умовах глобалізації та посилення міграційних процесів у світі, полікультурний освітній простір стає нормою. Взаємодія різних мов та культур у цьому просторі вимагає від індивіда не просто знання декількох мов, а й формування інтегрованої мультилінгвальної особистості. Одним з актуальних аспектів становлення ідентичності мовної особистості у багатомовному середовищі є активне використання індивідом у своїй комунікативній практиці явища кодового перемикавання.

Метою даної розвідки є проаналізувати становлення поняття та роль мовного перемикавання як стратегії та інструменту формування цілісної мультилінгвальної особистості у полікультурному освітньому середовищі.

У науковий обіг термін кодового/ мовного перемикавання (*code-switching – CS*) був уведений у 80-ті

LEARNING THROUGH LANGUAGE

роки минулого сторіччя американським лінгвістом Джоном Гамперцом з позицій соціолінгвістики, як стратегії комунікації, коли вибір мови слугує соціальною підказкою для зрозумілості чи кращої інтерпретації значень співбесідниками (Gumperz, 1982). Паралельно на тому факті, що мовне перемикання засвідчує високий рівень граматичної компетенції мовця в обох мовах, а не є проявом його неграмотності, чи ознакою недосконалого знання обраної соціумом / групою мови для спілкування, послідовно наголошувала у своїх працях Ш. Поплак (Poplack, 1980). У подальшому, вченою К. Майєрс-Скоттон (Myers-Scotton, 1993) поняття мовного перемикання розроблялось у лексичному розрізі суголосно поняттю матричної мови, коли одна мова виступає структурним каркасом, на тло якої вмонтовуються лексичні одиниці іншої мови; або вченим Ф. Грожаном в когнітивному аспекті (Grosjean, 2001), за яким мовне перемикання потрактовується як мовна установка (*language mode*) когніцій білінгвів миттєво активувувати доступ до спільного лексикону.

Таким чином, еволюція поглядів на природу мовного перемикання – від комунікативної стратегії Дж. Гамперца до когнітивної моделі Ф. Грожана – демонструє поступове зміщення фокусу з опису зовнішніх мовних чинників на внутрішні механізми функціонування мов у свідомості. Таке розуміння мовного перемикання як гнучкого інструменту активації спільного лексикону дозволяє розглядати мовця не як суму двох (чи більше) ізольованих мовних систем, а як інтегровану мовну особистість.

Розуміння поняття мовної особистості неможливе без опертя на доробок низки західних вчених: Н. Хомського, що розробив концепцію мовної компетенції (Chomsky, 1965), Д. Хаймса, який увів в опис структури мовної особистості поняття комунікативної компетенції (Hymes,

LEARNING THROUGH LANGUAGE

1972) та А. Вежбіцької, яка досліджувала культурно-когнітивні аспекти мовної особистості (Wierzbicka, 1992).

У межах напрацювань цих авторів поняття мовної особистості можна визначити як рівневий динамічний конструкт, що охоплює не лише лексичну та граматичну компетенцію мовця (знання мови), але й його когнітивну презумпцію (здатність до осмислення мовних кодів та структурування усвідомлених мислеформ), напластування соціокультурних компетенцій, що відображають культурний світогляд мовця, й шар комунікативних компетенцій, як здатність використовувати мову адекватно та відповідно до комунікативних намірів і цілей.

Спираючись на вище згаданих авторів, випрацюємо розуміння поняття інтегрованої мультилінгвальної особистості, як бі-/ мультилінгвального індивіда, який володіє цілісною та гнучкою лінгвокогнітивною системою, що дозволяє йому свідомо управляти двома або більше мовами та відповідними соціо-культурними контекстами, ефективно перемикаючись між ними для досягнення комунікативних, когнітивних та соціо-лінгвальних цілей. У такій системі когнітивні домени, лексичне сховище та механізми доступу до нього утворюють єдиний функціональний комплекс, що дозволяє особистості гармонійно оперувати множинними мовними та культурними кодами.

Як соціолінгвістичне явище, мовне перемикання виступає індикатором зміни соціального та / чи психологічного контексту комунікативної ситуації. Як соціо-когнітивне явище, кодове перемикання не є лінгвістичним збоєм у системі мовлення. Натепер це радше стратегічний спосіб соціальної інтеграції особистості, засіб конструювання гнучкої особистості та інструмент управління міжособистісними відносинами у багатомовному середовищі.

LEARNING THROUGH LANGUAGE

Оскільки у соціолінгвістичному та когнітивному розрізах мовне перемикання не потрактовується як ознака дефіциту знань, а навпаки, є стратегічною мовною поведінкою мовця, що використовує повний лінгвістичний репертуар, полікультурний освітній простір (міжнародні школи, білінгвальні академічні програми) виступає каталізатором соціолінгвістичного явища мовного перемикання тим, що легітимізує використання мультилінгвізму у навчальному процесі.

Мовне перемикання виконує низку важливих функцій, які безпосередньо сприяють формуванню інтегрованої мультилінгвальної особистості.

Насамперед *когнітивні функції*. Вони можуть проявлятися на тезаурусному та концептуальному рівнях. На лексичному рівні мовне перемикання сприяє заповненню вербального дефіциту шляхом добору більш влучного лексичного еквіваленту. Це свідчить про сформованість в когнітивних доменах мовця єдиного лексичного сховища та гнучкого доступу до нього. На концептуальному рівні мовне перемикання свідчить про інтеграцію процесів мислення, що допомагає краще пояснити або уточнити складний концепт, який більш чітко вербалізований в одній з мов (наприклад, специфічні культурні, неперекладні терміни, етнолексика).

Соціопрагматичні функції. На цьому рівні, мовне перемикання виступає інструментом соціальної ідентичності та комунікативного наміру. Кодове перемикання на домінуючу мову комунікації в умовах полікультурного академічного спілкування сприяє:

а) вияву соціального статусу та професіоналізму мовця;

б) демонстрації солідарності й належності до групи для створення ефекту виключення чужих;

Перемикання на рідну мову може засвідчувати

LEARNING THROUGH LANGUAGE

утвердження власної ідентичності в ситуаціях конфлікту та / чи культурного непорозуміння через застосування рідної мови як інструменту сили й спроможності самоствердитись.

Дидактичні функції. Використання мовного перемикання слугує ефективним педагогічним ресурсом для перевірки розуміння або швидкого пояснення термінів. Також мовне перемикання стимулює критичне мислення, спонукаючи білінгвів порівнювати мовні структури та культурні концепти. Серед іншого, мовне перемикання може застосовуватись для управління комунікацією: для привернення уваги, для початку або завершення розмови.

Постійне використання мовного перемикання в полікультурному освітньому просторі призводить до формування збалансованого білінгвального мислення. Інтегрована мультилінгвальна особистість набуває:

а) комунікативної гнучкості і здатності адаптувати свій мовний репертуар до будь-якої ситуації та співрозмовника;

б) підвищеної креативності й здатності генерувати нові ідеї, використовуючи два й більше мовні коди;

с) культурної емпатії через здатність розуміти культурні конотації, які стоять за мовними одиницями.

Отже, усвідомлене мовне перемикання це не мовленнєво-поведінкова недолугість, чи комунікативна некомпетентність мовної особистості, а стратегічний, когнітивний та соціальний інструмент мультилінгвальної комунікації. В умовах полікультурного освітнього простору він є механізмом інтеграції двох або більше мовних систем, що формує інтегровану мультилінгвальну особистість, здатну ефективно функціонувати в глобалізованому світі, цілеспрямовано та уповні використовуючи свій лінгвістичний і культурний потенціал.

LEARNING THROUGH LANGUAGE

References

- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Gumperz, J. J. (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge University Press.
- Grosjean, F. (2001). The Bilingual's Language Modes. In J. L. Nicol (Ed.), *One Mind, Two Languages: Bilingual Language Processing*. Blackwell.
- Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics*, 269-293. Harmondsworth: Penguin Books.
- Myers-Scotton, C. (1993). *Duelling Languages: Grammatical Structure in Codeswitching*. Oxford University Press.
- Poplack, S. (1980). Sometimes I'll Start a Sentence in Spanish Y TERMINO EN ESPAÑOL: Toward a Typology of Code-Switching. *Linguistics*, 18(7-8), 58-618.
- Wierzbicka, A. (1992). *Semantics, Culture, and Cognition: Universal Human Concepts in Culture-Specific Configurations*. New York: Oxford University Press.

LEARNING THROUGH LANGUAGE

***ІННОВАЦІЙНІ СТРАТЕГІЇ ВИКЛАДАННЯ ТА НАВЧАННЯ
МОВ***

***INNOVATIVE LANGUAGE TEACHING AND LEARNING
STRATEGIES***

LEARNING THROUGH LANGUAGE

**RESEARCH-BASED LEARNING IN THE AREA OF
NEXT GENERATION PEDAGOGICAL
TECHNOLOGIES**

***Larysa LIASHENKO, Tetiana ANDRIICHUK,
Olena STEPANENKO, Oksana KRASNENKO***
Taras Shevchenko National University of Kyiv

Research-Based Learning (RBL) has become a defining pedagogical paradigm for universities seeking to cultivate students' capacity for inquiry, critical reasoning, and independent knowledge creation. At its core, RBL positions the student as an active researcher who engages in a systematic process: formulating questions, gathering and analyzing data, interpreting findings, and reflecting on outcomes. This approach emphasizes not only what students learn, but also how they learn, foregrounding iterative reasoning, authentic tasks, and evidence-based assessment. The shift from passive instruction toward research-driven learning is occurring at the same moment that next-generation technologies are rapidly transforming higher education, creating new opportunities to design immersive, adaptive, and data-rich learning environments that strengthen every dimension of the research process. These transformations align with broader trends in the digitalization of education and modernization of pedagogical practices (Биков & Спірін, 2020; Рашкевич, 2020).

Therefore, one of the most influential forces shaping the contemporary RBL ecosystem nowadays is Artificial Intelligence. AI systems personalize learning pathways by adjusting content and pacing in real time, offering learners immediate, targeted feedback as they progress through the stages of inquiry. Intelligent tutoring systems and research assistants guide students in formulating meaningful research questions, selecting appropriate methods, or interpreting

LEARNING THROUGH LANGUAGE

emerging patterns in datasets. Automated grading and semantic analysis reduce administrative burden for educators, enabling them to devote more time to mentoring and facilitating deeper inquiry. AI also extends accessibility through real-time translation, captioning, and text-to-speech technologies, which support multilingual learners and students with diverse educational needs. A recent meta-systematic review of AI in higher education highlights the significant potential of such systems — while also calling for rigorous ethical and pedagogical integration (Holmes et al., 2024). Empirical evidence suggests that AI-powered tools positively influence student motivation and learning experiences across diverse academic settings (El-Fiki et al., 2024). The expansion of intelligent educational systems echoes broader digital transformation initiatives within Ukrainian higher education (Кухаренко, 2021).

Alongside AI, learning analytics plays a crucial role in enabling data-informed decision-making within RBL environments. By transforming student interaction logs, participation metrics, and performance data into actionable insights, learning analytics helps educators identify early signs of struggle, misconceptions, or disengagement. This early detection allows instructors to intervene at the precise moment when students require guidance in advancing through their research cycle. Analytics dashboards also support the optimization of pedagogical design: instructors can adjust scaffolding, pacing, and support structures based on patterns in engagement and comprehension. Students themselves benefit from interacting with their own analytics reports, developing stronger metacognitive awareness and self-regulation — competencies that are essential for effective inquiry and research autonomy (Johar et al., 2023; Rogers et al., 2023). These conclusions are consistent with findings on the role of analytics in personalizing the learning process (Наймєнко &

LEARNING THROUGH LANGUAGE

Глушко, 2023). While AI and analytics enhance personalization and pedagogical intelligence, immersive technologies such as Virtual Reality (VR) and Augmented Reality (AR) expand the boundaries of what students can investigate. VR provides fully simulated environments that transport learners to contexts otherwise inaccessible — historical sites, ecological systems, distant planets, or the interior of the human body. These environments enable authentic research experiences, allowing students to conduct virtual experiments, manipulate variables, and observe cause-and-effect relationships without the limitations of physical space or resources. AR overlays digital information onto real-world objects, bringing to life physical artefacts, scientific models, and field sites. Students can annotate objects, visualize three-dimensional structures, and access contextual data during fieldwork or laboratory tasks. Immersive learning increases motivation, strengthens conceptual understanding, and supports hybrid and remote learners who may not have access to traditional laboratory environments. These tools democratize participation in scientific exploration, making research experiences more inclusive and scalable (Jantanukul, 2024; Sudrajat & Meisarah, 2023; Wei et al., 2025). Ukrainian research similarly underscores the potential of VR/AR to transform student engagement and support experiential learning (Литвин, 2022).

Gamification and mobile technologies also contribute to RBL by increasing engagement, fostering critical thinking, and enabling flexible, location-independent research activities. Research consistently shows that emotionally engaging and interactive activities lead to stronger retention, greater persistence, and deeper cognitive involvement. Gamified challenges require students to make judgments, solve problems, and develop creative approaches — skills central to the research process. Mobile tools extend the learning

LEARNING THROUGH LANGUAGE

ecosystem beyond the classroom by enabling real-time data collection, collaborative analysis through cloud platforms, and interactive visualization of results (Alé & Arancibia, 2025; Hamid & Barzenji, 2024).

The emergence of smart classrooms further enhances the RBL experience by integrating digital, physical, and networked tools into seamless hybrid environments. Such classrooms often include interactive multi-touch boards, AI-enhanced cameras and microphones, AR-enabled displays, and environmental sensors capable of tracking attendance, engagement, and ambient conditions. AI-driven lesson orchestration systems help educators manage complex activities in real time, adjusting the learning environment in response to student needs. Smart classrooms support hybrid participation by enabling remote students to appear through holographic projection or 360-degree camera systems, ensuring full inclusion in collaborative research discussions and group investigations. Accessibility is enhanced through automated subtitles, real-time translations, sign-language recognition, and AI-generated notes, making research-oriented tasks more equitable for learners with varied needs and backgrounds. The combination of digital collaboration tools and networked laboratory simulations creates opportunities for students to engage in project-based and research-centered learning regardless of physical location (Dimitriadou et al., 2023; Liu & Huang, 2020). These innovations align with ongoing modernization processes in Ukrainian universities (Биков & Спірін, 2020).

One of the most innovative and rapidly advancing areas influencing RBL is biometric feedback and neurotechnology. Tools such as EEG headsets, eye-tracking devices, heart-rate variability sensors, electro dermal activity monitors, and emotion-recognition systems provide precise, real-time insights into learners' cognitive and emotional states. EEG platforms

LEARNING THROUGH LANGUAGE

track attention and brainwave patterns, offering data on engagement and cognitive load. Eye-tracking systems measure fixation, visual focus, and saccade patterns, while heart-rate variability and electro dermal activity serve as sensitive indicators of stress, arousal, or cognitive overload. Smart wearables add additional layers of physiological data, allowing educators and students to examine the relationship between emotional states, effort, and research performance. These neurotechnological tools support metacognitive development by enabling students to monitor their own attention and stress levels, reflect on their learning processes, and adjust their research strategies accordingly. Educators benefit from being able to detect early signs of disengagement, frustration, or overload, and can intervene with targeted support at critical moments. Data on emotional and cognitive patterns also enrich research design, helping students understand how learning environments, task complexity, and collaborative dynamics influence the quality of their inquiry. Although powerful, the integration of biometric data requires strict adherence to ethical guidelines, including transparency, informed consent, and secure data management to ensure that student privacy is protected.

Across all these technological domains, a shared pattern becomes evident: next-generation tools do not replace the core principles of RBL but instead amplify them. They provide deeper insight into student learning, expand access to research experiences, enhance engagement through immersive and interactive environments, and support learners in developing autonomy, inquiry skills, and reflective capacity. The convergence of AI, analytics, immersive media, mobile applications, smart learning environments, and neurotechnology creates a comprehensive ecosystem in which research-based learning can flourish at scale. Looking ahead, universities stand on the threshold of new possibilities. Future

LEARNING THROUGH LANGUAGE

directions include fully adaptive AI-driven research ecosystems, international virtual laboratories, neuroresponsive learning environments that adjust to learners' cognitive states, and cloud-based collaborative research platforms integrated into the curriculum. To advance RBL, institutions must invest not only in digital infrastructure but also in professional development, ethical standards, and interdisciplinary cooperation. As innovation accelerates, the key challenge is to embed new technologies meaningfully into research-centered learning cultures that prioritize curiosity, creativity, and critical thinking. In this context, next-generation pedagogical tools act not as simple enhancements to teaching, but as catalysts that reshape inquiry-based learning and the preparation of future researchers. Through strategic integration of these technologies, universities can build transformative, inclusive environments that support deep learning, sustained engagement, and equitable access to research opportunities.

References

- Биков, В. Ю., & Спірін, О. М. (2020). Цифровізація освіти: педагогічні аспекти. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 77(3), 1–26. <https://doi.org/10.33407/itlt.v77i3.3585>
- Кухаренко, В. М. (2021). Технології змішаного та дистанційного навчання у закладах вищої освіти. Харків: НТУ «ХП».
- Литвин, А. В. (2022). Віртуальна та доповнена реальність у вищій освіті: сучасні практики та перспективи розвитку. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 90(4), 45–60. <https://doi.org/10.33407/itlt.v90i4.5118>
- Науменко, Н. В., & Глушко, Т. С. (2023). Аналітика навчання як інструмент персоналізації освітнього процесу. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*, 15, 120–133. <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2023.1510>
- Рашкевич, Ю. М. (2020). Реформа вищої освіти в Україні: модернізація змісту та методів навчання. Львів: Видавництво Львівської політехніки.
- Alé, M., & Arancibia, M. (2025). Mobile-supported collaborative research

LEARNING THROUGH LANGUAGE

- activities in higher education. *Journal of Interactive Learning Research*, 36(1), 14–29.
- Dimitriadou, A., Kermanidis, K., & Sotiriou, S. (2023). Smart classrooms for research-oriented hybrid learning. *Smart Learning Environments*, 10(2), 1–16.
- El-Fiki, S., Rahman, M., & Tan, L. (2024). Artificial intelligence in higher education: A meta-analysis of student motivation and learning outcomes. *Computers & Education*, 216.
- Hamid, A., & Barzenji, M. (2024). Gamification as a catalyst for inquiry-based learning. *Education and Information Technologies*, 29, 881–899.
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2024). Artificial intelligence in education: A meta-systematic review. Center for Curriculum Redesign.
- Jantanukul, P. (2024). Virtual reality for experiential scientific inquiry. *International Journal of Educational Technology*, 21(3), 77–95.
- Johar, G., Lee, S., & Wang, Y. (2023). Learning analytics for self-regulated research learning. *Journal of Learning Analytics*, 10(1), 85–102.
- Liu, D., & Huang, R. (2020). Smart learning in hybrid higher education environments. *Interactive Technology and Smart Education*, 17(4), 423–440.
- Rogers, J., Lee, H., & Kim, M. (2023). Data-informed instruction for research-centered pedagogy. *Computers in Human Behavior*, 150, 107948.
- Sudrajat, A., & Meisarah, R. (2023). Augmented reality for inclusive STEM research learning. *Education Sciences*, 13(10), 1023.
- Wei, Y., Alvarez, J., & Chau, P. (2025). Immersive technologies for cross-disciplinary research skills. *Computers & Education*, 220.

LEARNING THROUGH LANGUAGE

AI TECHNOLOGY IMPLEMENTATION CHALLENGES IN TEACHING ENGLISH

*Nina SOLOVEI, Iryna LETUNOVSKA, Andrii CHUGAI
Taras Shevchenko National University of Kyiv*

Artificial intelligence (AI) is one of the technologies that have changed the world, developed over many years before it offered revolutionary potential for education.

With AI, educators can adapt learning experiences to individual student needs, making education more effective. AI-enabled technologies also assist in administrative tasks, streamlining operations and freeing up educators to focus on teaching. Learn more about how teachers and school administrators are using AI-powered tools today and the possibilities for the future of artificial intelligence in education.

The term "artificial intelligence" appeared in 1956. That year, John McCarthy, a Dartmouth College professor, organized a pivotal workshop that coined the term "artificial intelligence" and aimed to create machines capable of reasoning and using human language [1].

After a fast start, research interest in AI cooled for a few decades till the 1990s with advances in machine learning and neural networks. Today, AI significantly impacts various sectors, from healthcare to finance, manufacturing, and transportation. Many think it is also poised to revolutionize education [2].

Computer-assisted instruction (CAI) began in the 1960s, presenting instructional material with expensive mainframe computers. As computer technology became smaller and more affordable, more schools were able to adopt CAI.

Intelligent tutoring systems emerged with the advent of desktop computers, offering tutorial programs that provided immediate feedback and tailored learning paths based on

LEARNING THROUGH LANGUAGE

student responses. These systems demonstrated the potential benefits of personalized learning, making technology adoption in education increasingly attractive [3].

AI is transforming education by offering innovative solutions in personalized learning, adaptive learning platforms, intelligent tutoring systems, automated grading and feedback, and administrative tasks.

AI in education facilitates individualized learning by tailoring instructional content to individual student needs, benefiting students, teachers, and resource-constrained schools. This approach allows students to progress at their own pace, engage with activities aligned with their learning styles, and gain more autonomy over their educational journeys. Using AI assistants to differentiate assignments and devise data-driven, adaptive practices enhances the overall learning experience with minimal increase to the teacher's workload [4].

AI tutor systems can provide adaptive, accessible learning experiences, offering immediate feedback and corrective guidance based on student performance. These applications of modern educational technology are helping to close learning gaps, improve conceptual understanding, and free up teacher time by handling routine instructional tasks and providing detailed data on the student's learning process [5,6].

Traditional grading for written work often involves subjectivity and biases, as teachers' evaluations can be influenced by personal preferences, moods, and unconscious prejudices. This lack of objectivity can result in inconsistent and unfair assessments. Additionally, the time-consuming nature of grading large numbers of assignments limits teachers' capacity to provide thorough feedback, potentially hindering student learning [7].

Integrating AI into the grading process is revolutionizing traditional approaches to evaluating student performance. AI can enhance grading efficiency, precision, and fairness by

LEARNING THROUGH LANGUAGE

significantly reducing grading time and providing instant, detailed feedback. This allows teachers to assign more writing tasks and offer timely, constructive feedback, which fosters better writing skills in students [7].

However, it's essential that teachers critically review AI-generated feedback to ensure it aligns with educational goals and addresses individual student needs. AI tools should be seen as assistants rather than replacements, helping teachers focus on assessing creativity and critical thinking while AI assists teachers with more objective metrics like grammar and structure. By staying engaged in the grading process and spot-checking AI output, teachers can maintain the integrity of assessments and ensure students receive meaningful and accurate feedback [8,9].

Artificial intelligence tools can streamline lesson planning and content creation, saving teachers valuable time. These AI tools can generate high-quality images, customized content, and focused research materials under tight time constraints. By using AI for efficient research and content generation, teachers can enhance lesson quality without increasing their workload, ultimately benefiting both students and resource-constrained schools [10].

School principals can also leverage AI technologies to reduce their substantial administrative burdens. AI chatbots assist with automating administrative tasks such as drafting emails, organizing schedules, and developing professional development sessions. AI models can be used to analyze large datasets to inform decision-making, like scheduling summer classes based on parent preferences. This allows administrators to focus more on strategic initiatives, human interaction and relationship-building [11].

AI applications in education can foster interactive collaboration and facilitate content creation and curation for students and teachers alike. These tools help teachers develop

LEARNING THROUGH LANGUAGE

content aligned with curriculum standards, ensuring that educational materials effectively meet diverse student needs. Interactive tools like virtual labs and educational games engage students, while collaborative platforms facilitate peer learning. Teachers can use these technologies and the data-driven insights they provide to personalize learning paths and offer adaptive feedback, enhancing the overall learning experience.

The widespread adoption of AI in the last few years, including its growing use in schools, Universities has caused reactions ranging from outright banning to enthusiastic embrace. Because the tools will continue to evolve and change the way we operate in all areas of life, teachers and educational administrators need to come to terms with several ethical considerations about AI in education.

Privacy is one major concern with artificial intelligence in education. AI tools often collect and process large amounts of data, raising questions about how this data is used and protected. To address this, educators should ensure transparency by informing students and parents about the data collected and seeking consent before using AI tools [12].

Bias in AI is another significant issue, as AI systems can inherit biases from their training data, leading to unfair or discriminatory outcomes. Educators should be aware of these biases and seek to use AI tools that have been rigorously tested for fairness. Additionally, incorporating diverse perspectives in AI development and regularly spot-checking for bias can help mitigate problems [13].

Equity concerns arise when considering access to AI tools. Not all students have equal access to technology, which can widen the digital divide. Schools should strive to provide equitable access to AI resources and offer training for both students and teachers to ensure everyone can benefit from these tools [12].

Teachers worry about students using AI technology to

LEARNING THROUGH LANGUAGE

bypass learning, such as using it to complete assignments. One way to address this is by designing assignments that require personal engagement and critical thinking, which are harder for AI technologies to replicate [9].

Teaching AI literacy is crucial. Students should understand AI's capabilities and limitations, including the potential for AI systems to generate biased or inaccurate content. Encouraging students to leverage AI tools for learning rather than shortcut assignments will help maintain academic integrity [13].

By considering these concerns and implementing thoughtful strategies, educators and administrators can harness AI's benefits while addressing its potential drawbacks.

Resistance to change, high costs, and infrastructure needs are key challenges in implementing AI in education. Best practices for implementing artificial intelligence in education are similar to those for integrating any education technology. They include providing thorough training for educators, ensuring equitable access to AI tools, addressing ethical concerns, and maintaining open communication with all stakeholders to foster a supportive and informed community.

AI in education offers transformative potential by personalizing learning, streamlining administrative tasks, and enhancing instructional quality. However, ethical concerns such as privacy, bias, and equity remain significant challenges. By addressing these issues and implementing best practices, educators can harness AI's benefits while maintaining academic integrity and equity.

What role does AI play in improving education? As technology continues to evolve, AI is becoming a key part of how we teach and learn. From personalized lessons to virtual tutors, AI is making education smarter, more accessible, and more engaging. It helps teachers adjust lessons to meet each student's needs, ensuring everyone can learn at their own pace. AI-powered tools, like chatbots and adaptive learning systems,

LEARNING THROUGH LANGUAGE

offer instant feedback, making the learning process more interactive and effective.

AI is playing a huge role in changing education by making teaching and learning more effective. It helps create personalized learning experiences by analyzing how students perform and learn. AI can adapt lessons to fit each student's needs, helping them understand better and fill any gaps in knowledge. Beyond learning, AI also helps with administrative tasks like grading and scheduling, which frees up teachers to spend more time on teaching. This reduces errors and makes schools run more efficiently. AI tools, like real-time translation, text-to-speech, and transcription, also make education more accessible to students with disabilities or language barriers. AI can analyze data to help schools make better decisions, like identifying students who need extra support. Tools such as chatbots and virtual tutors make learning interactive and fun, which helps students remember what they learn. Overall, AI is changing not just classrooms but also how schools make decisions and allocate resources by leveraging predictive analytics and other advanced tools.

AI in education is revolutionizing learning experiences, making teaching more efficient and accessible while catering to individual needs. Its diverse applications cater to various stakeholders, including students, educators, and institutions. Below is an expanded exploration of the key use cases where AI is making a significant impact.

Adaptive learning systems use AI to create a personalized learning path for each student, adjusting the content and pace based on individual progress. Platforms like *DreamBox* and *Smart Sparrow* analyze real-time student data, such as the time taken to solve problems, accuracy, and learning patterns.

For example, a student struggling with fractions in math might be provided with simpler examples or visual aids to help them grasp the concept. If the student excels, the system offers

LEARNING THROUGH LANGUAGE

more advanced problems to maintain engagement. A study found that adaptive learning tools can reduce the time needed to master a subject.

These systems are especially valuable in large classrooms where individual attention is limited. By addressing each student's unique needs, adaptive learning ensures no one is left behind. For schools, this means better academic outcomes, higher engagement rates, and more confident learners.

References

1. from st.llnl.gov/news/look-back/birth-artificial-intelligence-ai-research
2. from bernardmarr.com/the-evolution-of-ai-transforming-the-world-one-algorithm-at-a-time/
3. from britannica.com/topic/computer-assisted-instruction
4. from ednc.org/educators-journey-personalized-learning-artificial-intelligence-ai-integration/
5. from edtechmagazine.com/k12/article/2018/06/teachers-are-turning-ai-solutions-assistance
6. from edutopia.org/article/using-ai-tutors-flipped-classroom
7. from princetonreview.com/ai-education/how-ai-is-reshaping-grading)
8. from calmatters.org/economy/technology/2024/06/teachers-ai-grading/
9. from cnn.com/2024/04/06/tech/teachers-grading-ai/index.html
10. from edutopia.org/article/ai-tools-lesson-planning
11. from edweek.org/leadership/how-principals-are-outsourcing-their-busywork-to-ai/2024/07
12. from commonsense.org/education/articles/chatgpt-and-beyond-how-to-handle-ai-in-schools
13. from aasa.org/resources/resource/ethical-considerations-artific%C4%B1al-intelligence

LEARNING THROUGH LANGUAGE

ASSESSING GLOBAL COMPETENCE: MOVING BEYOND GRAMMAR TESTS TO MEASURING INTERCULTURAL SKILLS

Anna RAIKHEL

Mukachevo State University

Global competence is the capacity to examine local, global and intercultural issues; understand and appreciate others' perspectives; engage in open, appropriate and effective interactions across cultures; and act for collective well-being and sustainable development. In university language and education programs, assessment practices have often privileged discrete grammar and vocabulary knowledge. While these are important, they provide an incomplete picture of a learner's readiness to operate in diverse, intercultural contexts. This paper synthesizes contemporary definitions of global competence and outlines alternative, research-informed methods for measuring intercultural skills in higher education [1, p. 242].

In the university context, global competence is not merely an added value but a core essentiality, bridging the gap between academic preparation and real-world application. It enhances employability by equipping graduates with the agility to collaborate and negotiate within diverse, cross-cultural teams, while simultaneously fostering the civic engagement necessary for solving transnational problems. Furthermore, this competence supports academic mobility by facilitating international research and study, ultimately shifting the focus of language education from static grammar testing to the dynamic sociolinguistic and pragmatic nuances required for true communicative mastery.

While traditional assessment methods like multiple-choice and gap-fill exams effectively measure structural accuracy,

LEARNING THROUGH LANGUAGE

they are fundamentally limited in their ability to evaluate the complexity of real-world interaction. These discrete-point formats overlook critical dimensions of language use, specifically the pragmatic competence required to perform speech acts appropriately and the sociocultural awareness needed to navigate diverse norms. Furthermore, they fail to capture the dynamic aspects of communication, such as the intercultural empathy necessary to interpret differing viewpoints and the adaptive strategies learners employ to repair breakdowns or accommodate interlocutors. Further, such assessments often produce high scores for learners who can manipulate forms in contrived contexts yet struggle in real-world intercultural interactions.

To effectively measure global competence, educators should utilize a multi-dimensional framework that integrates cognitive, affective, and behavioral components. This model encompasses the *cognitive* foundation of knowledge regarding cultural and global dynamics, alongside the *practical* skills required for conflict management and communication. Crucially, it must also account for the *affective* dimension of attitudes-like openness and respect-while verifying that these internal traits translate into tangible action, where students actively engage in cross-cultural responsibility and collaboration.

Moving beyond grammar requires a multi-modal assessment strategy that prioritizes authenticity and reflection. Educators can increase ecological validity through performance assessments and simulations, where learners navigate real-world scenarios-such as cross-cultural negotiations-allowing for the observation of empathy and adaptive strategies in safe, controlled environments. These behavioral measures should be complemented by reflective portfolios that document longitudinal attitude shifts, and situational judgment tests that efficiency measure decision-making awareness. Finally, to

LEARNING THROUGH LANGUAGE

ensure robustness, these qualitative methods can be triangulated with standardized intercultural scales and external feedback from peers or community members, providing a holistic view of the learner's competence [1, p. 243].

Effective assessment relies on the clarity of expectation. Therefore, valid rubrics must decompose global competence into specific, observable domains-including perspective-taking, communication strategies, and action orientation-rather than relying on vague impressions. It is essential to decouple the evaluation of grammatical form from intercultural function to avoid conflating language ability with cultural insight. To ensure these instruments are robust, they must be validated through the use of exemplar artifacts for calibration and iterative piloting to establish consistent scoring standards.

To successfully implement intercultural assessment at the university level, institutions must move beyond isolated courses and integrate these metrics directly into disciplinary curricula, such as engineering or business projects. This systemic approach requires a commitment to equity and ethics: tasks must be designed to avoid privileging specific cultural capital, offering multiple modes of expression, while results should be used formatively to guide development rather than for high-stakes labeling. Furthermore, to balance resource constraints with validity, universities should employ a mixed-methods approach-combining scalable tools with deeper portfolios-supported by rigorous faculty training and sessions to ensure reliable scoring [2, p. 127].

Sample assessment design: Virtual intercultural collaboration project - to illustrate these principles in practice, consider a virtual exchange project where students from cross-national teams have to address a sustainability challenge over four weeks. This model employs a triangulated assessment strategy to ensure validity. It evaluates the product (a collaborative proposal, 30%) for culturally informed solutions,

LEARNING THROUGH LANGUAGE

the process (recorded meeting excerpts, 30%) for real-time skills like conflict management, and the person (reflective portfolios, 30%) for evidence of attitudinal growth. Finally, peer feedback (10%) is incorporated to provide external validation, ensuring the grade reflects both behavioral competence and metacognitive development.

Ensuring the integrity of global competence assessment requires a rigorous commitment to three core principles. First, construct validity must be established through triangulation; relying on a single metric is insufficient for such a complex trait, so data should be synthesized from behavioral observations, reflective writing, and self-reports. Second, reliability must be secured through the use of precise rubrics, extensive rater training, and statistical checks for internal consistency in self-report tools. Finally, ethical practice is paramount: assessments must be designed to avoid cultural essentialism and must never penalize multilingual learners for strategic language use, ensuring that results serve to support student development rather than exclude them [3, p. 12].

For faculty and program leaders, the path to successful implementation lies in a phased, strategic approach. It begins with reframing goals to ensure learning outcomes are measurable and tied to specific disciplines, followed by starting small-piloting tasks in single courses to refine rubrics before scaling. To sustain this, institutions must build capacity through faculty workshops on assessment design, while using technology to scale observations without compromising student privacy. Finally, the process must be circular: leaders should research and iterate, using data to verify that assessments truly predict real-world functioning.

Conclusion. Ultimately, assessing global competence demands a fundamental shift from isolated grammar testing to a holistic, multimodal approach that captures the full spectrum of knowledge, skills, attitudes, and action. By embedding

LEARNING THROUGH LANGUAGE

authentic performance tasks and reflective practices directly into curricula, universities can bridge the gap between academic study and the demands of global citizenship. However, the integrity of this shift relies on a framework of ethical design: rigorous rubrics, data triangulation, and sustained faculty development are essential to ensure that assessment not only measures proficiency but actively supports student growth.

References

1. Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241–266.
2. Bennett, M. J. (2013). The developmental model of intercultural sensitivity. In D. K. Deardorff (Ed.), *The SAGE handbook of intercultural competence* (pp. 123–137). SAGE Publications.
3. Van der Zee, K., & Van Oudenhoven, J. P. (2001). The multicultural personality questionnaire: A multidimensional instrument of multicultural effectiveness. *European Journal of Personality*, 15(4), 291–309.
4. Spitzberg, B. H., & Changnon, G. (2009). Conceptualizing intercultural competence. In D. K. Deardorff (Ed.), *The SAGE handbook of intercultural competence* (pp. 2–52). SAGE Publications.

ENHANCING LEARNER AUTONOMY THROUGH PROJECT ENGAGEMENT

Olena LUTSENKO, Nataliia SEMINIKHYNA
Taras Shevchenko National University of Kyiv

With global relations becoming ever more dynamic, the 21st century urgently calls for individuals equipped with advanced intercultural competence. Despite strong achievements in fostering communicative competence,

LEARNING THROUGH LANGUAGE

Ukrainian foreign language education now faces new expectations, as the internationalized landscape of academic mobility requires competencies that extend beyond traditional intercultural communicative frameworks. Academic mobility creates both challenges and opportunities due to differences in culture and background.

Ukraine was previously a significant international education hub, hosting students from approximately 148 countries in about 240 educational institutions. While the number of students steadily increased from 2011 to 2014, reaching approximately 70,000, since the period of unfavorable national circumstances and the subsequent full-scale war, the figure has significantly decreased. As a result of military actions, many foreign students are unable to come to study, which has led to a sharp decrease in their total number compared to the peak figures of 2014 (Erudera, 2022).

The strategic role of teachers is key in fostering learner autonomy. This requires teachers to create autonomous classrooms by understanding student needs, designing appropriate activities, negotiating assignments, and incorporating new assessment techniques. It is essential to develop a positive attitude toward self-directed learning within a supportive environment, enabling students to develop confidence and take greater control of their educational trajectories. Learner autonomy encourages active participation, enables effective communication through language use, and provides a crucial solution for the personalization and individualization of the learning process.

This study investigates the efficacy of project-based learning as a strategy for simultaneously enhancing university students' intercultural communicative competence and autonomous learning. The research pursued a two-fold goal: firstly, to evaluate the actual effectiveness of project-based learning activities in achieving these outcomes; and secondly,

LEARNING THROUGH LANGUAGE

to explore the perceptions of both students and English teachers regarding the utility and integration of project-based learning technology for boosting intercultural communicative competence and autonomous learning.

The research was guided by the following central questions concerning the perceptions of project-based learning:

1. Teachers' views on project-based learning as a strategy for improving students' communicative competence.
2. Teachers' views on project-based learning as a strategy for boosting students' autonomous learning.
3. Students' views on project-based learning as a learning strategy to improve their communicative competence.
4. Students' views on project-based learning as a learning strategy to improve their autonomous learning.

Teaching English as a foreign language widely adopts project-based learning because it is connected with student-centred principles. Project-based learning successfully combines language acquisition and content learning. For maximum project effectiveness, teachers should ease control and act as mentors and facilitators rather than authoritative figures. Learner autonomy is primarily cultivated through project-based learning, as this approach enables students to actively utilize diverse learning methods, formulate their own questions, independently plan their studies, organize research, and solve real-life challenges (Bas, 2011). In language education, this concept is highly effective, resting on the premise that involving students in decision-making processes regarding their language learning increases their motivation, excitement, and makes the learning experience more focused and purposeful (Littlejohn, 1985).

Moreover, learner autonomy has played a significant role in lifelong communication with native speakers and using English. As a result, boosting learner autonomy in the English as a foreign language classroom should be developed to

LEARNING THROUGH LANGUAGE

improve students' autonomy and motivation for language learning. The literature review suggests that project-based learning is one of the most effective methods for teaching English in higher education institutions, as it fosters the development of student autonomy and enhances their cross-cultural awareness. Consequently, project-based learning is highly recommended for use. However, there is a significant research gap concerning the obstacles and issues faced by teachers and students when implementing project-based learning in English language classes within diversified learning settings.

Findings from the study indicate that project-based learning is effective in enhancing student outcomes. Specifically, project-based learning boosted students' intercultural communication confidence, enabling them to collaborate more effectively with diverse cultural groupmates. It also increased their capacity for self-directed learning through active information gathering in authentic contexts, such as interviews and data collection. Furthermore, project-based learning facilitated deeper interaction with target content, the acquisition of new intercultural knowledge, and provided more authentic contexts for communication and opportunities for peer experience sharing. Teachers and students recognized that this technique surpasses traditional methods by successfully engaging students in collaborative and cooperative language learning, significantly improving intercultural communication competence, and strongly promoting student autonomy.

References

- Bas, G. (2011). Investigating the effects of project-based learning on students' academic achievement and attitudes towards English lessons. *The Online Journal of New Horizons in Education*, 1(4). 1–15.

LEARNING THROUGH LANGUAGE

- Littlejohn, A. (1985). Learner choice in language study. *ELT Journal*, 39(4), 253–261. <https://doi.org/10.1093/elt/39.4.253>
- Admin, E. (2022). Ukraine International Student Statistics 2022. Erudera. Retrieved from <https://erudera.com/statistics/ukraine/ukraine-international-student-statistics/>

MAIN TRENDS IN INNOVATIVE LANGUAGE TEACHING AND LEARNING STRATEGIES

Viktoriiia HUBKINA

Dnipro University of Technology

In the 21st century, language education is undergoing significant transformation due to rapid technological advancement, globalization, and changing educational priorities. Traditional approaches to language teaching, which mainly relied on textbooks, rote memorization, and teacher-centered instruction, are no longer sufficient to meet the needs of today's learners (Richards & Rodgers, 2014). Modern students are digital natives who are accustomed to interactive, fast-paced, and personalized environments. As a result, educators must adopt innovative teaching and learning strategies that not only develop linguistic competence but also support and promote critical and analytical thinking skills, boost creativity, collaboration, and intercultural awareness (Dörnyei, 2013).

Innovative language teaching and learning strategies integrate modern pedagogical approaches and technology to enhance student engagement and outcomes. Key strategies focus on active participation, real-world application, and personalized learning paths and place the learner at the centre of the educational process. Instead of passively receiving information, students actively participate in constructing

LEARNING THROUGH LANGUAGE

knowledge, solving problems, communicating ideas, and reflecting on their learning experience. The role of the teacher shifts from being the primary source of knowledge to becoming a facilitator, mentor, and guide who supports students in their learning journey (Larsen-Freeman & Anderson, 2011). The main innovative strategies reshaping language education can be outlined as following: technology-enhanced learning, task-based and project-based approaches, gamification, flipped classrooms, personalized learning, and intercultural communication

1. Technology-Enhanced Language Learning

One of the most significant innovations in language education is the integration of digital technologies into the classroom. Technology-enhanced learning refers to the use of digital tools and platforms to support and extend language acquisition (Chapelle, 2009). These include mobile applications, learning management systems, artificial intelligence (AI), virtual reality (VR), augmented reality (AR), speech recognition software, and online collaboration tools.

Language learning applications such as Duolingo, Memrise, and Babbel allow students to practice vocabulary, grammar, and pronunciation independently. Many of these applications use AI algorithms that adapt activities based on the learner's performance, providing a personalized learning path (Godwin-Jones, 2018). This form of adaptive learning helps students progress at their own pace, identify weaknesses, and receive immediate feedback.

Virtual reality and augmented reality create immersive environments where learners can simulate real-life situations such as ordering food at a restaurant, checking into a hotel, or attending a business meeting. These technologies offer a safe and engaging environment for practicing speaking and listening skills (Zou et al., 2019), especially for students who may feel anxious about making mistakes in front of others.

LEARNING THROUGH LANGUAGE

In addition, online platforms such as Zoom, Google Meet, and Microsoft Teams have made it possible to provide access to global resources, authentic materials, and virtual exchange programs, connecting learners with native speakers and diverse content. Such combination gives learners authentic opportunities to use the target language in real communicative contexts. Technology also supports differentiated instruction by allowing teachers to provide different materials and activities for students with varying learning styles and proficiency levels. Visual learners can benefit from videos and infographics, auditory learners from podcasts and recorded dialogues, and kinaesthetic learners from interactive tasks and simulations.

2. Task-Based and Project-Based Learning

Task-based learning (TBL) and project-based learning (PBL) are student-centred approaches that emphasize the use of language for meaningful communication. In these approaches, the primary focus is not on isolated grammatical structures but on completing real-life tasks using the target language.

In task-based learning, students engage in activities such as planning a trip, conducting an interview, solving a problem, or organizing an event. These tasks require students to use a range of language skills, including speaking, listening, reading, and writing. By focusing on meaning rather than form, learners develop communicative competence in a more natural and authentic way.

Project-based learning involves longer-term activities that result in a real product or presentation. For example, students may create a digital story, produce a short film, design a travel brochure, prepare a research poster, or build a website in the target language. These projects promote collaboration, research skills, creativity, and critical thinking. They also provide a sense of purpose and ownership, which increases motivation and engagement (Richards & Rodgers, 2014).

LEARNING THROUGH LANGUAGE

Case study can be outlined as one of the most active learning strategies due to extended students' involvement and their engagement in the brainstorming process and collaborative work promotion. This activity provides an invaluable opportunity for everyone, irrespective of their language proficiency, to share their perspectives and recommendations to solve a problem. Moreover, students not only arrive at a conclusion on their own but also get a chance to listen to the perspectives of other teams on the same issue. Further, it motivates them to question other teams for justifying their stand or viewpoints on the issue given besides developing critical and higher order thinking skills.

Furthermore, both TBL and PBL encourage learner autonomy. Students are responsible for planning, researching, revising, and presenting their work. The teacher's role is to provide guidance, resources, and feedback rather than direct instruction. This approach prepares learners for real-world communication, where language is used as a tool to achieve specific goals (Brown, 2014).

3. Gamification in Language Learning

Gamification is the use of game elements such as points, levels, rewards, challenges, and competition in the learning process. This innovative strategy has proven to be highly effective in increasing motivation, participation, and persistence among language learners. Educational games and digital platforms such as Kahoot, Quizizz and WordWall transform traditional exercises into engaging competitions. Students earn points, unlock achievements, and track their progress, which makes the learning experience more enjoyable and less stressful. Gamification also creates a positive emotional environment, which is essential for successful language acquisition.

Role-playing games, escape rooms, and interactive storytelling are examples of gamified activities that encourage

LEARNING THROUGH LANGUAGE

learners to use language creatively and spontaneously. These activities also develop problem-solving skills and collaboration, as students must work together to achieve a common goal (Dörnyei, 2013). In addition, gamification can be used to promote independent learning outside the classroom. By setting challenges, daily tasks, and language missions, teachers can encourage students to continue practicing the language in their free time (Larsen-Freeman & Anderson, 2011).

4. The Flipped Classroom Model

The flipped classroom is an innovative instructional model that reverses the traditional structure of teaching. Instead of introducing new material during class and assigning practice for homework, students study the theoretical material at home and use class time for active practice and interaction (Richards & Rodgers, 2014).

In a flipped language classroom, students may watch video lessons, read texts, or complete online grammar exercises before coming to class. During the lesson, the teacher organizes discussions, debates, role-plays, and collaborative tasks that require students to apply what they have learned (Brown, 2014).

This model has several advantages. Firstly, it maximizes valuable classroom time for communication, which is essential for language development. Secondly, it allows students to control their learning pace, as they can pause, rewind, and review materials as needed. Finally, it provides more opportunities for individual support, as the teacher can focus on helping students who struggle with specific aspects of the language.

5. Personalized and Inclusive Learning

Another important aspect of innovative language teaching is personalization. Students vary in their learning styles, interests, backgrounds, and language levels. Modern strategies

LEARNING THROUGH LANGUAGE

aim to meet these individual needs through differentiated instruction, flexible grouping, and adaptive technologies (Yunus et al., 2013).

Personalized learning may include choosing topics based on students' interests, adjusting task difficulty, or offering multiple options for completing assignments. For example, one student may prefer writing an essay, while another may create a video or record a podcast in the target language. Inclusive language teaching also considers students with special educational needs and diverse cultural backgrounds. Digital tools such as text-to-speech software, subtitles, and visual organizers help students overcome learning barriers and participate fully in the learning process. Flexible assignment formats, inclusive practices, and assistive technologies enable learners from diverse backgrounds to participate successfully. Such an approach increases self-confidence and learning effectiveness (Godwin-Jones, 2018).

6. Development of Intercultural Competence

In today's interconnected world, language learning goes beyond grammar and vocabulary boundaries. It involves developing intercultural competence — the ability to understand, respect, and communicate with people from different cultural backgrounds.

Innovative strategies integrate cultural content into lessons through authentic materials such as films, music, news articles, literature, and social media posts from the target language community. Students analyse cultural differences, compare traditions, discuss global issues, and reflect on their own cultural identity. Virtual exchanges and international online projects allow students to communicate with peers from other countries. These interactions promote empathy, tolerance, and global awareness, which are essential skills in modern society.

It should be concluded that innovative language teaching and learning strategies represent a significant shift toward more

LEARNING THROUGH LANGUAGE

dynamic, student-centred, and interactive education. The integration of technology, task-based and project-based methods, gamification, flipped classrooms, personalized learning, and intercultural communication creates a rich and engaging learning environment. These approaches not only improve language proficiency but also foster essential 21st-century skills such as critical thinking, creativity, collaboration, and digital literacy. As the world becomes increasingly globalized and multilingual, the ability to communicate effectively in different languages is more important than ever.

Therefore, educators must continue to explore, adopt, and adapt innovative practices to ensure that language learners are well-prepared to participate actively in the global community. Continuous professional development, openness to change, and a willingness to experiment with new methods are key to the successful implementation of innovative language teaching strategies.

References

- Brown, H. D. (2014). Principles of language learning and teaching (6th ed.). Pearson Education. <https://gustavorubinoernesto.com/wp-content/uploads/2020/06/H-Douglas-Brown-Principles-of-Language-Learning-and-Teaching.pdf>
- Chapelle, C. A. (2009). The relationship between second language acquisition theory and computer-assisted language learning. *Modern Language Journal*, 93(s1), 741–753. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1540-4781.2009.00970.x>
- Dörnyei, Z. (2013). Motivational strategies in the language classroom. Cambridge University Press. https://www.academia.edu/1110678/Motivation_strategies_in_the_language_classroom
- Ellis, R. (2003). Task-based language learning and teaching. Oxford University Press. https://alad.enallt.unam.mx/modulo7/unidad1/documentos/CL_T_EllisTBLT.pdf

LEARNING THROUGH LANGUAGE

- Godwin-Jones, R. (2018). Using mobile technology to develop language skills and cultural understanding. *Language Learning & Technology*, 22(3), 1–17. <https://www.cambridge.org/elt/blog/wp-content/uploads/2018/03/Whitepaper-mobiles-in-class.pdf>
- Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2011). *Techniques and principles in language teaching* (3rd ed.). Oxford University Press. https://www.academia.edu/81999787/Techniques_and_Principles_in_Language_Teaching
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3rd ed.). Cambridge University Press. https://www.researchgate.net/publication/269866307_JC_Richards_and_TS_Rodgers_Approaches_and_Methods_in_Language_Teaching_A_description_and_analysis
- Yunus, M. M., Nordin, N., Salehi, H., Sun, C. H., & Embi, M. A. (2013). Pros and cons of using ICT in teaching ESL reading and writing. *International Education Studies*, 6(7), 119–130. https://www.researchgate.net/publication/286509002_Pros_and_Cons_of_Using_ICT_in_Teaching_ESL_Reading_and_Writing
- Zou, D., Huang, Y., & Xie, H. (2019). Digital game-based learning in second language acquisition: A systematic review. *Educational Technology & Society*, 22(3), 1–14. https://www.researchgate.net/publication/314711003_Digital_Games_and_Second_Language_Learning

THE IMPACT OF AI-DRIVEN TOOLS ON MODERN FOREIGN LANGUAGE LEARNING

Liudmyla SHERSTIUK, Olena YARUSH

Petro Mohyla Black Sea National University, Mykolaiv

The way we approach learning has changed in recent years due to the incorporation of artificial intelligence into education. In the past, humans were responsible for creating complex tasks; they devised learning strategies, organized their time, and employed techniques to retain information, such as the Pomodoro method, spaced repetition, and mind mapping.

LEARNING THROUGH LANGUAGE

Today, many of these processes can be replaced by AI. It also includes the field of language learning. Traditional methods of studying are now complemented by AI-driven tools that offer personalized learning experiences, instant feedback, and interactive practice. Understanding the impact of AI-powered applications on modern language learning is crucial for students, as it highlights the potential of technology to enhance learning effectiveness.

The study aims to investigate one of the most distinguished AI tools – *Talkpal*. This app delivers interactive and customized tutoring through realistic *GPT*-driven conversations, supporting the development of speaking, listening, reading, and writing skills in many languages.

Talkpal is a privately operated company based in Wilmington, United States, established in 2023 by David Gegechkori and Dimitri Dekanozishvili [1]. They devoted significant time to exploring, brainstorming, and obtaining insights from specialists in linguistics, education, and technology to make this app more effective as a tutor, transforming the way people learn languages through immersive, context-driven conversations.

The name of the app is a combination of two words: “talk” and “pal” – a friend or buddy (like “buddy” or “mate”). The strategy was aimed at creating a friendly atmosphere and demonstrating that language learning can be as enjoyable and effortless as spending time with a friend.

Talkpal provides access to over 80 languages. While English is among the most popular, the quality of instruction for less commonly studied languages remains at a decent level [2]. It supports all four language skills (speaking, listening, reading, writing) through its diverse features.

The session starts with a simple chat, or you can try multiple scenarios in Roleplay mode, or describe the photo. After the work is done, the AI provides a detailed analysis,

LEARNING THROUGH LANGUAGE

giving you the ability to check either your progress or mistakes. Then in the next section, the mistakes would be unlearned. If you want to improve your grammar using AI, pay attention only to the corrections you clearly understand and recognize as accurate. If a correction seems unclear, question whether it is truly an error and seek clarification from a human expert.

None of the AI tutors is 100% accurate, no matter how much potential they have. Human teachers can explain difficult concepts in flexible ways, notice subtle learning challenges, and offer real guidance and support. Even though the development of AI rapidly grows, nothing can beat the experience of a “human-to-human” study. Real conversations help students practice natural speech, tone, and spontaneity.

Dikaprio and Diem (2024) investigated the impact of *Talkpal*, an AI-based language learning application, on the development of English-speaking skills among second-semester students enrolled in the English Education Study Program. The study employed a validated English-speaking skills test and indicated a significant improvement in speaking performance, suggesting that *Talkpal* provides a personalized and interactive learning environment, effectively supporting the enhancement of students’ oral English proficiency [5].

Hidayatullah (2024) examined the effects of *Talkpal* on the development of English-speaking proficiency among university students. Although the study noted that the application had not been widely adopted, primarily due to limited awareness of the tool and insufficient institutional support, its use yielded notable benefits. Students in the experimental group demonstrated significantly greater improvements in speaking fluency and clarity compared to those in the control group. Survey data further revealed positive learner perceptions regarding the application’s usefulness in supporting English language study. Overall, the findings suggest that *Talkpal.ai*

LEARNING THROUGH LANGUAGE

can have a beneficial impact on enhancing spoken English skills in a higher education context [6].

A qualified English teacher, “Oh Yeah Sarah,” researched AI language tutor apps and pointed out that traditional apps are still better [3]. The most effective language lessons integrate both audio and visual elements. However, with *ChatGPT*, you must choose between voice mode and text mode, which prevents you from benefiting from both simultaneously. *Talkpal* offers traditional courses similar to those found in apps like *Duolingo* or *Busuu*, but includes a greater emphasis on voice input, which is a significant advantage given the importance of speaking skills. But after deliberately using some purposefully terrible pronunciations and still getting high scores, it seems suspicious to believe the app is effective.

These platforms usually offer a range of lessons, quizzes, and activities customized to different learning styles and proficiency levels. Many learners report notable improvements in their English skills through these platforms, which provide a flexible and personalized learning experience. Additionally, features like gamification, immediate feedback, and progress tracking boost learner engagement and motivation. Despite these benefits, including accessibility and affordability, online language learning platforms can also have limitations, such as limited personalized feedback and fewer opportunities for interaction with native speakers.

The analysis of existing empirical research demonstrates that *Talkpal* is an effective tool for enhancing English language proficiency, particularly in the development of speaking skills within university contexts and debate-oriented learning environments. Experimental studies reported statistically significant improvements in students’ oral performance when the application is integrated into the learning process. Moreover, learners generally perceive *Talkpal* positively, noting its value as a means of autonomous or supplementary

LEARNING THROUGH LANGUAGE

learning, especially when opportunities for face-to-face communication are limited.

At the same time, the effectiveness of *Talkpal* is not uniform and depends on several contextual factors, including the regularity of use, learner motivation, and the level of institutional support provided. These conditions shape the extent to which the application can be effectively embedded into language learning practices.

References

1. About – Talkpal. (n.d.). Talkpal. <https://talkpal.ai/about/>
2. Talkpal – ШІ-викладач мови. (n.d.). Talkpal. <https://talkpal.ai/get-started/uk/>
3. Oh Yeah Sarah. (2025, September 19). *Can AI teach a language lesson yet?* Medium. <https://oh-yeah-sarah.medium.com/can-ai-teach-a-language-lesson-yet-d1b3db338937>
4. Oh Yeah Sarah. (2025, January 8). *TalkPal review: In-depth testing by a language learning expert.* Medium. <https://oh-yeah-sarah.medium.com/talkpal-review-in-depth-testing-by-a-language-learning-expert-7eb1f6fbdd4a>
5. Dikaprio, V., & Diem, C. D. (2024). How effective is Talkpal.ai in enhancing English proficiency? Insights from an experimental study. *Language, Technology, and Social Media*, 2(1). <https://doi.org/10.70211/ltsm.v2i1.48>
6. Hidayatullah, E. (2024). The impact of Talkpal.AI on English speaking proficiency: An academic inquiry. *Journal of Insan Mulia Education*, 2(1). <https://doi.org/10.59923/joinme.v2i1.98>

LEARNING THROUGH LANGUAGE

MODERN PRINCIPLES OF LISTENING TRAINING FOR DEVELOPING NOTICING SKILLS

Hanna STOLIARCHUK

National Aerospace University “Kharkiv Aviation Institute”

Listening is one of the four types of speech activity. This type of activity is the most popular among students today, as the age of digital media has opened up the best opportunities to watch a variety of authentic videos and learn new English vocabulary through them. The outlined changes in preferences prompt a rethinking of the principles of teaching listening to students in accordance with the task of our research on the development of their skills of noticing new lexical items during listening training.

The first principle should be the principle of purposeful organization of listening training. As goals, we can consider comprehension or acquisition of foreign language information while listening. Jack K. Richards [1] in his work considers the following approaches to teaching listening: listening as comprehension and listening as acquisition. Listening as comprehension is a traditional way of understanding the nature of listening. This view of listening is based on the assumption that the primary function of listening in learning the English language is to facilitate the understanding of spoken discourse. We consider this perspective to be outdated. Listening as acquisition is a view of listening as an active and vital process of acquiring the English language, and not just a passive skill of understanding individual messages. It highlights how listening to authentic language provides the necessary auditory patterns and context for learners to acquire the grammar, vocabulary, and natural flow of the language, ultimately helping them develop fluency. Thus, listening comprehension refers to the understanding of a spoken message, while

LEARNING THROUGH LANGUAGE

listening acquisition involves using listening to build language skills. Comprehension is the purposeful, active process of interpreting what is said, while acquisition is the broader, subconscious process of acquiring language through the consistent, comprehensible input of information. To develop the noticing skills of new lexical units, it is advisable to teach listening as a means of acquisition.

The second principle of listening training should be the principle of authenticity of teaching materials. There are various types of listening materials that we can use, including podcasts, movies, news, and songs. Audio recordings are the most common type of material used for listening training. Researcher Mary Underwood [2] notes that not being able to see the speaker while listening requires students to focus on what they are hearing, rather than relying on paralinguistic cues to understand the meaning of what is being said. Researcher Yongheng Wang [4] believes that using only recorded audio materials cannot meet students' needs and cannot sustain their interest in learning over a long period. He holds the view that through "live presentations", teachers can consciously provide students with as much real communicative input as possible in the classroom, which can provide them with sound listening practice. "Live presentations" by speakers, according to Y. Wang, have the advantage that listeners have access to all the nonverbal cues that help them decipher or infer the message through facial expressions, gestures, and head/body movements. We believe that "live presentations" can undoubtedly be helpful for teaching listening. However, this approach to teaching also has certain disadvantages: the artificiality of the language and the limited applicability. We believe that it is better to use authentic videos and audios to teach students listening, as they contain real language with its natural vocabulary and grammatical forms.

The third principle should be the principle of

LEARNING THROUGH LANGUAGE

communicative orientation of listening training. Within the framework of this principle, it is essential to recognize that the primary objective of training is to develop English-speaking speech activities, specifically communication in English in its various forms. The educational process is based on encouraging students to communicate in English throughout the entire period of study. Educational classes organized according to this principle are designed to closely intertwine the mastery of a foreign language as a means of communication with speech activities. Thanks to this, practical tasks of real communication are solved, activating students to use the learned vocabulary during listening in practical situations. Thus, the communicative orientation of listening training in the English language involves developing skills to understand language in real-world communicative situations, rather than just learning the rules. This means that students learn to perceive speech in various contexts by ear, utilizing listening as a tool for communication and achieving their communicative goals. Learning is based on live communication, where listening is an integral part of the holistic language learning process.

The fourth principle of listening training should be the principle of motivation. To increase students' motivation to learn listening, it is advisable to use exercises that are built in a logical sequence to complete a specific task. As Penny Ur noted in her work [3], listening exercises are most effective when built around a task. She suggested the following tasks: expressing agreement or disagreement, taking notes, creating a diagram according to instructions, and answering questions. Compared to traditional multiple-choice questions, task-based exercises have a clear advantage. They can not only test students' listening comprehension, but also encourage them to use different types of listening skills and strategies to actively achieve the goal of noticing new English vocabulary.

LEARNING THROUGH LANGUAGE

Based on the analysis of existing general didactic and methodological principles, we have identified those that address the problem of developing the skills of noticing new lexical units during students' listening training.

References

1. Richards, Jack. (2008). *Teaching Listening and Speaking From Theory to Practice*. New York: Cambridge University Press.
2. Underwood, Mary. (1989). *Teaching Listening*. Longman Handbooks for Language Teachers.
3. Ur, Penny Ur. (2021). *A Course in English Language Teaching*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009024518>
4. Wang, Yongheng. (2018). An Overview of the Principles of the Teaching of Listening in EFL Class. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, volume 89, 737-740. DOI:10.2991/issn-18.2018.149

PAST, PRESENT AND FUTURE ENGLISH TEACHING APPROACHES

Yevheniia ARTOMOVA

Luhansk State Academy of Culture and Arts, Kyiv

One cannot deny that time and circumstances impose their own requirements. Being a sensitive, fragile, yet flexible and adaptable sphere, education both suffers from and benefits from such changes. In particular, we are discussing the impact of COVID-19 and other events on teaching foreign languages – the introduction of emergency remote teaching, ERT [1]. This sudden shift from offline to online learning had an inevitable influence on both students and English teachers. The latter always react promptly: there was an immediate response by improving and changing outdated methods, combining the old

LEARNING THROUGH LANGUAGE

and new ones, implementing and practising brand-new approaches. Along with the benefits for teachers, students also have their own: “Online students have immediate access to all the materials they need to learn anything they want. They also expect to be given more autonomy over their own learning and are much more focused on their own needs and wants” [1].

On the one hand, English teaching methods can be considered an overused topic; on the other hand, the issue remains controversial and relevant (especially in times of war). Tracing back to the beginnings, the very first approach is believed to be the Grammar-Translation Method (GTM). Despite being controversial, the method is acknowledged as “traditional and classic, and it is still widely used” [3, p. 274]. In response to GTM, the Direct Method emerged, and the field of English teaching underwent a major transformation (with the development of the Audio-Lingual Method, Cognitive Code Learning, Community Language Learning, Content-Based Instruction, Situational Language Teaching, The Silent Way, Suggestopedia, Total Physical Response, etc.). For a certain period, teacher-designed methods were also popular (e.g., the Callan Method by the British linguist Robin Callan). Such methods are still being developed and used by some schools.

Over the decades, a wide range of approaches has been introduced, and we have to admit that they are pretty worthy and effective. Regarding such methods, we consider it necessary to mention the Lexical Approach, which is famous for its chunks and tons of lexical units (Michael Lewis), the Communicative Approach focusing on using language within social contexts (D.A. Wilkins, Dell Hymes, Michael Halliday), Dogme – so-called learner-centred approach and teaching without any coursebooks (Scott Thornbury), Task-Based Learning (TBL) – based on teaching by means of authentic tasks (N. S. Prabhu; further developers are Jane Willis and Rod Ellis) and others. Although some of the approaches outlined

LEARNING THROUGH LANGUAGE

above were introduced a long time ago, they are still popular among Ukrainian teachers nowadays.

It goes without saying that the integration of technology is a key trend in present-day English language teaching. Numerous learning applications, platforms, and tools are available to help teachers. In this connection, blended, online, and digital approaches, as well as AI-enhanced and adaptive ones, are increasingly being adopted by English teachers. These approaches continue to be studied, applied, adjusted, and further developed. According to Robert Godwin-Jones, “A major challenge for language educators in integrating AI is the choice of AI-powered tools to use. This will depend largely on the local situation in terms of learning goals, curricular mandates, and technology access. A key aspect of AI integration are teacher attitudes toward the tool in question, which will be shaped by factors such as availability of teacher training/ assistance, workload, and teacher profile (experience, age, linguistic ability, etc.)” [2, p. 34].

Within the framework of our work, we would like to mention that AI not only helps teachers find an individual approach to teaching but also provides a valuable opportunity to address various problems. Some of these opportunities have been described in an in-depth Report. They are: “1. Handling low-level details to ease teaching burdens and increase focus on students. 2. Extending beyond the teacher’s availability with their students but continuing to deliver on the teacher’s intent. 3. Making teacher professional development more productive and fruitful” [5].

Returning to our main topic, let us briefly describe AI-enhanced personalised learning. Among the diversity of options for English teaching, “Adaptive learning systems represent a significant breakthrough in AI-driven personalized education, fundamentally transforming the way students engage with learning material. These advanced systems are

LEARNING THROUGH LANGUAGE

meticulously designed to adjust not only the content but also the pace of learning to accommodate the unique needs and abilities of each individual student, thereby offering a much more tailored and individualized educational experience” [5]. In other words, platforms adapt the material to the student’s level, taking into account the learner’s progress, typical mistakes, and learning pace (“smart” textbooks and adaptive practice tools). Thus, such adaptation improves motivation and learning effectiveness.

We realize that each method has its advantages and disadvantages. It gives the impression that the past, present, and future merge when considering all the approaches mentioned. At the same time, looking ahead, it is clear that English teaching will continue to adapt to both global and context-specific changes. We strongly believe that all these strategies still serve the purpose of improving students’ learning, making lessons more engaging and effective, and helping learners achieve better results.

References

1. Ashe, P. (2025). Alternative approaches to effective live online teaching. *Modern English Teacher*. <https://pavilionelt.com/alternative-approaches-to-effective-live-online-teaching/>
2. Godwin-Jones, R. (2025). Language teacher preparation for an AI world: A human ecological perspective. In Z. Tian & C. Wang (Eds.), *Rethinking language education in the age of generative AI* (pp. 29–43). Routledge.
3. Myronchuk, O. (2013). Main stages of grammar teaching methods evolution. *Вісник Львівського державного університету безпеки життєдіяльності*, (8), 274–277.
4. Uğur, S. (2025). A new paradigm in education: Artificial intelligence-enhanced personalized learning. *Advanced Linguistics*, 15. <https://doi.org/10.20535/2025.15.327338>
5. U.S. Department of Education, Office of Educational Technology. (2023). *Artificial intelligence and the future of teaching and learning: Insights and recommendations*. Washington, DC.

LEARNING THROUGH LANGUAGE

AI IN PROFESSIONAL COMMUNICATION: ETHICAL, STYLISTIC, AND PEDAGOGICAL CHALLENGES

Oleksandra BORYSENKO

Taras Shevchenko National University of Kyiv

The confluence of advanced computing and natural language processing has positioned Generative Artificial Intelligence (AI) as a disruptive force in contemporary professional environments. Large Language Models (LLMs) now autonomously draft reports, compose correspondence, and synthesize data, fundamentally reshaping the demands placed upon practitioners of Professional Communication (PC). Simultaneously, the field of English for Specific Purposes (ESP), which aims to equip learners with the requisite linguistic skills for their specialized domains, must urgently adapt to this digital transformation. AI-driven efficiency promises reduced workloads and faster content production, yet it introduces profound and complex challenges related to ethics, quality control, and the very nature of human communicative competence.

The central problem statement is that the rapid, uncontrolled deployment of AI in professional communication outpaces the development of ethical guidelines and pedagogical frameworks, potentially leading to a decline in critical human communication skills and increased professional risk. The aim of this research is to critically analyse the multifaceted impact of AI on professional communication practices and propose solutions that balance the pursuit of automation with the imperative of human integrity. The tasks include (1) analysing ethical challenges such as bias and accountability; (2) examining the impact of AI on stylistic consistency and organizational voice; and (3) proposing pedagogical methods for integrating prompt engineering and

LEARNING THROUGH LANGUAGE

AI literacy into the ESP curriculum.

The integration of AI necessitates a critical re-evaluation of professional ethics, particularly concerning trust and accountability. The primary ethical risk stems from the potential for algorithmic bias—the reproduction and amplification of systemic biases present in the training data, which can lead to discriminatory communication and flawed professional decisions (Bell, 2023). Therefore, human oversight remains indispensable to mitigate the "black-box" issue and ensure fairness in AI-generated content (Bell, 2023). The question of authorship and professional accountability is complicated when an LLM is involved, demanding clear disclosure and acceptance of responsibility by the human communicator for the accuracy and ethical implications of the final output (Bell, 2023).

The impact of AI extends beyond ethics into the realm of organizational identity and style. While AI tools excel at ensuring grammatical correctness and basic coherence, their widespread, standardized output risks leading to a "stylistic drift" toward generic, homogenized communication (Tlapa, F., et al., 2023). The challenge for organizations is maintaining a unique and authentic brand voice when content is generated by algorithms trained on massive, disparate datasets (Tlapa, F., et al., 2023). Professionals must adapt their role to be the "voice curator," manually intervening to inject the organizational tone and strategic nuance into automated drafts, focusing on the complex dynamics of human-machine interaction in organizational settings (Tlapa, F., et al., 2023).

The emergence of AI compels a fundamental shift in English for Specific Purposes (ESP) pedagogy. The core skill is no longer basic production of grammatically correct sentences, but rather the ability to effectively manipulate AI tools to achieve a specific communicative goal, a skill known as prompt engineering (Giray, 2023). This discipline, which

LEARNING THROUGH LANGUAGE

involves crafting precise and contextual instructions for LLMs, has become critical for academic and professional success (Giray, 2023). Future ESP courses must pivot to focus on advanced cognitive skills: critical evaluation, audience analysis, and strategic prompting, rather than routine writing practice (Giray, 2023). One effective strategy for the ESP classroom is to assign students a prompt to generate a text and then require them to ‘critically analyze the output, revise its biases or factual errors, and submit the revised version alongside a justification for your changes.’ This measures human critical oversight, which is the ultimate professional skill.

In conclusion, AI is neither a substitute for, nor a detriment to, professional communication, but rather a powerful, yet ethically complex, tool that necessitates human mastery and oversight (Bell, 2023). The urgent need lies in establishing clear ethical guidelines and reforming educational approaches to pivot from basic language production to advanced critical evaluation. This strategic shift ensures that future professionals are equipped to leverage technological efficiency while maintaining the integrity and efficacy of human communication. Future research should explore the long-term cognitive effects of AI dependency on students’ writing and analytical skills, as well as the efficacy of various pedagogical models designed to integrate AI literacy in non-native English-speaking professional contexts.

References

- Bell, S. (2023). The write algorithm: promoting responsible artificial intelligence usage and accountability in academic writing. *BMC Medicine*, 21(1), 334.
- Giray, L. (2023). Prompt Engineering with ChatGPT: A Guide for Academic Writers. *Annals of Biomedical Engineering*, 51(12), 2629–2633.
- Tlapa, F., Hnatyshin, O., Ponomarova, Y., & Kovalenko, O. (2023). The

LEARNING THROUGH LANGUAGE

impact of artificial intelligence on communication dynamics and performance in organizational leadership. *Sustainability*, 15(2), 33.

THE MODIFICATION OF ENGLISH-LANGUAGE TEACHING HANDOUTS THROUGH THE AI PLATFORMS

Tetiana STAROSTENKO

H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University

The codified digital reality that created a space between our actual existence and non-existence as a third dimension has opened a Pandora's box of educational issues: 1) How to evaluate students' essays? 2) Are tests still relevant? 3) How to check if the learner really read the literary text or has just used the set of answers generated by some AI? 4) How to teach translation? 5) To what extent can AI platforms be involved when preparing scientific papers? 6) What are the strategies for developing critical thinking skills? 7) If the students' writings are edited by *Grammarly*, how exactly are they supposed to be assessed, etc? However, alongside the challenges posed by the abundance of AI platforms, the innovative technology has also provided educators with tools for preparing and developing presentations, conducting Google tests, and creating handouts for practical sessions.

Within the space of their article "*Transforming language education: A systematic review of AI-powered chatbots for English as a foreign language speaking practice*," (2024) Jinming Du and Ben Kei Daniel retrace "the effectiveness of AI chatbots in enhancing students' English-speaking learning outcomes, confidence, engagement and motivation." (Du, Ben, 2024). Manisha Kumari in her publication "*AI-Assisted Language Learning: Transforming English Language*

LEARNING THROUGH LANGUAGE

Education in the 21st Century” (2025), explores “how AI is helping to reshape the learning of English language skills (speaking and writing) by offering learners more personalised experiences, instant feedback, and greater flexibility in their learning journeys” (Kumari, 2025).

In our research, the focus is not on authenticity, academic integrity, or pedagogical evaluation in the AI era, but is shifted towards the principles of material design and instructional development. We aim to examine the practical applications and methodological approaches to modifying English-language teaching handouts through AI platforms. Specifically, the research seeks to: identify and evaluate AI platforms; demonstrate strategies for AI tools differentiation; analyze the advantages and limitations of AI-assisted handouts compared to traditional methods; and provide practical guidelines for educators on integrating AI platforms into their material development workflow while maintaining pedagogical quality and academic integrity, as well as preserving the educator’s expertise.

The visual component is crucial both during lectures and practical sessions. *Gamma.ai*, for example, provides a digital toolkit for presentation preparation, equipping educators with a variety of templates that can be generated within seconds and altered both online and offline.

LEARNING THROUGH LANGUAGE

Pic. 1. A Gamms.ai-generated slide on the topic *The Evolving Landscape of 20th Century British Literature*



While the Gamma-generated presentations cannot be used without proper editing by a specialist, they significantly minimize the preparation time.

Another platform addressing pedagogical needs is *Deffit*. It is designed for producing adapted reading resources in a selected language, accompanied by a variety of activities. By inputting selected texts or themes, educators receive automatically generated versions tailored to different comprehension capabilities, each accompanied by relevant vocabulary lists, comprehension questions, and summary activities. For English language teaching, the platform adapts authentic materials to various CEFR levels (A1-C2), which works effectively within mixed-ability classrooms. It is also applicable for test design.

LEARNING THROUGH LANGUAGE

Pic. 2. Diffit-generated content for the 5th grade of secondary school.

Reading & Summary



Christmas Time in Croatia

Croatia is a country where almost everyone is Catholic. This makes Christmas a very important holiday. Croatians love to celebrate the birth of Jesus with their families. The Christmas season doesn't just last for one day. It starts in early December and goes until January 6th.

One tradition is making an Advent wreath. This wreath is made four weeks before Christmas. It has four candles. One candle is lit each Sunday leading up to Christmas. The wreath is made of evergreen twigs. The circle shape means eternity. The candles stand for important times in history.

Christmas markets are also a big part of the season. The Zagreb Christmas market is the biggest and most famous. People go to the markets to buy gifts and have fun. You can find handmade gifts, ice skating, and rides. Even small towns have Christmas markets.

Multiple Choice Questions

Answer the following multiple choice questions about the reading.

<p>1. According to the passage, what is the shape of the Advent wreath meant to represent?</p> <p>A. eternity B. the earth C. the sun D. the family</p>
<p>2. What might Krampus bring to children who have misbehaved, according to the passage?</p> <p>A. a wooden stick B. a small gift C. a new toy D. candy</p>
<p>3. When do Croatians plant wheat to bring good luck for the next year?</p> <p>A. St. Lucia's Day B. December 24th C. St. Nicholas Day D. Christmas Eve</p>

Think Pair Share

Instructions: Read and answer the question independently. Compare your answer with your partners. Work together to prepare what you will share.

<p>The passage describes several Christmas traditions in Croatia. Which of these traditions do you find most interesting or meaningful, and why? Can you relate it to any traditions your own family or culture celebrates?</p>
<p>I think... Before talking to your partner, answer the question using what you learned from the reading and your own background knowledge.</p>
<p>My partner thinks... Take notes on your partners response. How is it different from yours? How is it the same?</p>

NotebookLM analyzes the content in order to generate summaries, key points, study guides, question-answer materials, generating videos and podcasts based on the inserted lecture texts.

LEARNING THROUGH LANGUAGE

Eduaide.ai is helpful when producing lesson plans, assessments, rubrics, and teaching materials based on specific learning objectives.

Canva combines graphic design tools with AI-powered features to help educators create visual handouts, worksheets, and presentations.

The e-board *Miro*, developed as a collaborative online whiteboard platform, integrates AI features that enable the user to transform brainstorming sessions, mind maps, and lesson frameworks into structured, visually engaging handouts.

Thus, the described platforms comprise only a small part of digital aids for modifying educational materials. These digital tools significantly reduce preparation time, transforming tasks that traditionally required hours of work into mere seconds. They provide vibrant visual support that aligns with the learning preferences of digitally-native students, who increasingly expect multimedia-enhanced and aesthetically refined educational materials. However, all platform outputs require careful editing and proofreading by qualified educators to ensure linguistic accuracy, pedagogical appropriateness, and alignment with specific learning objectives. Thus, AI platforms function as collaborative tools that enhance rather than substitute the educator's role in material development.

References

- Diffit (2025). [E-resource]. Retrieved from <https://web.diffit.me/>
- Du, Jinming, Kei, Ben Daniel (2024). *Transforming language education: A systematic review of AI-powered chatbots for English as a foreign language speaking practice*. [E-resource]. Retrieved from <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2666920X24000316>
- Canva (2025). [E-resource]. Retrieved from <https://www.canva.com>
- Eduaide.ai (2025). [E-resource]. Retrieved from <https://www.eduaide.ai/>
- Gamma. ai (2025). [E-resource]. Retrieved from <https://gamma.design/ppt/ppt?uid=17647782594292&template=183>

LEARNING THROUGH LANGUAGE

- Kumari, Manisha (2025). *AI-Assisted Language Learning: Transforming English Language Education in the 21st Century*. [E-resource]. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/394873384_AI-Assisted_Language_Learning_Transforming_English_Language_Education_in_the_21st_Century
- Miro (2025). [E-resource]. Retrieved from <https://miro.com/>
- NotebookLM (2025). [E-resource]. Retrieved from <https://notebooklm.google/>

MNEMONIC TECHNIQUES AND AI-BASED DIGITAL TOOLS IN THE TEACHING OF LANGUAGES, LITERATURES AND COMPARATIVE STUDIES

Olena GAYEVSKA

Taras Shevchenko National University of Kyiv

Integration of traditional mnemonic techniques with innovative artificial intelligence tools is becoming increasingly pertinent in the contemporary educational landscape, characterized with its dynamic development of digital technologies and the transformation of cognitive practices. The knowledge-based society of the 21st century imposes specific demands on the digital transformation of education, driven by the rapid expansion of information and communication technologies and the active implementation of AI systems. Under these conditions, educational institutions must adapt their pedagogical strategies by integrating digital instruments and AI-based technologies to ensure greater flexibility, personalization and overall effectiveness of language and cultural study. Complex theoretical studies in higher education institutions (HEI) should foster motivation and critical thinking of students.

In this regard, mnemonics, long acknowledged as a

LEARNING THROUGH LANGUAGE

foundation for the formation of cultural memory and learning strategies, is entering a new developmental stage in light of advances in Digital Humanities (DH). This approach is particularly significant for the teaching of languages and literatures, which inherently involve intercultural specificity. Moreover, its potential for cultivating durable memorization skills, enhancing associative thinking and strengthening analytical abilities is especially relevant to the improvement of educational processes for students of philological disciplines with comparative analysis, where the volume of information, the complexity of textual structures and the necessity of interdisciplinary analysis demand a heightened level of cognitive organization [1].

We should also emphasize that the integration of mnemonic methods with AI technologies requires rigorous scholarly reflection in methodological and ethical dimensions. It is essential to determine how the interplay between natural memory mechanisms and algorithmic capacities may optimize learning processes, as well as to identify the challenges that arise in the context of academic integrity, the ethical use of digital systems and the cultivation of critical thinking skills [2].

These processes should be considered through the lens of intercultural communication, as digital learning environments increasingly operate cross-culturally while reconcile value-based boundaries, requiring sensitivity to cultural differences in communication styles and knowledge transmission [3].

The aim of this study is to analyze the role, tendencies, and potential prospects of applying mnemonic techniques in combination with AI technologies to the teaching of languages and literatures within comparative studies; and to substantiate the potential of this integration for enhancing learning efficiency among HEI students.

Mnemonic approaches employing AI, which can be

LEARNING THROUGH LANGUAGE

incorporated into comparative literary and linguistic studies, facilitate the construction of associative structures that are essential for comparative analysis and for students' research activities focused on examining languages and cultures.

AI technologies further contribute to new forms of intercultural storytelling that directly influence comparative theories and memory studies in DH. Tools such as Twine, Inklewriter, Narrative Science AI and other generative narrative systems enable the modelling of comparative plots, the creation of alternative storylines, and the reconstruction of literary traditions in interactive formats. Consequently, new directions emerge within algorithmic comparative studies, where AI functions as both a "co-reader" and a "co-author" of interpretations, offering comparative insights that at times extend beyond the limits of human conceptualization.

References

1. Fung, K., & Oyibo, K. (2025). Examining the Design Characteristics of Mnemonics Serious Games on the App Stores: A Systematic Heuristic Review. *Applied Sciences*, 15(14), 7772. <https://doi.org/10.3390/app15147772>
2. Mandolessi S. (2024). Memory in the digital age. *Open Res Europe* 2024, 3:123 <https://doi.org/10.12688/openreseurope.16228.2>
3. Gayevska O. (2021). *Fundamentals of Intercultural Communication*. Kyiv: Kyiv University Press, 2021.

**HOW CAN WE TEACH ENGLISH WITH AI AND
STILL UPHOLD ETHICAL STANDARDS?**

Alisa MYKOLAICHUK

Taras Shevchenko National University of Kyiv

Maryna BABYCH

National Transport University, Kyiv

The rapid evolution of artificial intelligence (AI) continues to reshape how English for Specific Purposes (ESP) is taught and experienced across higher education. In programmes where language learning directly contributes to the development of professional identity, such as psychology, journalism, engineering, management, and social work, AI tools offer new pedagogical spaces for students to rehearse authentic communication and explore the language of their future professional communities. Yet, as these opportunities expand, educators face equally important ethical questions concerning academic integrity, learner autonomy, and the role of human guidance in an AI-mediated classroom.

AI-powered platforms, such as *ChatGPT*, *Grammarly*, *Diffit*, *MagicSchool.ai*, *Quizlet*, and *Anki*, enable instructors to design personalised lexical pathways and discipline-specific communicative tasks. In authors' ESP classrooms, psychology students have used conversational AI tips to practise therapist-client dialogues, focusing on the nuances of empathy markers and affective vocabulary. Journalism students refine interviewing techniques by co-constructing interview scenarios with AI before recording real interviews with peers. Engineering students confidently decode technical manuals after working with AI-generated glossaries and simplified explanations, while business majors experiment with AI-assisted pitch scripts, adjusting tone and register for different stakeholders.

LEARNING THROUGH LANGUAGE

During in-class activities, we also observe AI acting as a supportive mediator: for example, students preparing for role-plays often ask AI to generate multiple versions of a professional situation: an ethical dilemma for future psychologists, a breaking-news scenario for journalists, a client complaint case for managers. These examples illustrate how AI can enrich learning environments, encourage experimentation, and create low-stakes spaces where students can safely practise professional genres before engaging in real interactions.

However, the pedagogical promise of AI is inseparable from its risks. Recent studies (*Mohamed 2024; Silitonga et al. 2024; Selvam & Vallejo 2025*) identify challenges that educators increasingly face in practice: algorithmic bias that affects how certain linguistic or cultural identities are represented; lack of transparency in how AI produces its suggestions; concerns about data security; and a growing dependency on automated output that may erode students' capacity for critical, reflective, and independent work.

From classroom experience, ESP instructors report subtle shifts in student behaviour: some learners complete tasks very quickly, even too quickly sometimes, because they lean heavily on AI-generated answers without engaging meaningfully with task objectives. Others become hesitant to write or speak independently, fearing that their work won't sound as 'polished' as what AI produces. These issues raise concerns about the quality of their professional language development and the integrity of formative assessment which as shows the practice with the psychology classes by author¹ might fix the concerns.

Furthermore, AI-generated texts are not always accurate or contextually sensitive. For instance, in counselling simulations, AI may oversimplify complex emotional states and therefore suggests inappropriate vocabulary; in newswriting tasks, it may normalise stereotypical narratives. Without careful human

LEARNING THROUGH LANGUAGE

mediation, these distortions can misrepresent professional norms and inadvertently shape students' understanding of real-world communication. But on the other hand, when students are given the task of identifying and correcting possible hallucinations, they develop critical thinking and greater independence in decision-making, the skills that are crucial soft competencies in their future professions.

In the Ukrainian context, characterised by wartime disruption, hybrid and emergency remote teaching, displacement, and unequal access to digital tools, the conversation about AI integration becomes fundamentally ethical. Ensuring that all students have equitable access to AI-supported learning, protecting their data, and helping them distinguish supportive learning uses from academic misconduct are now essential components of professional and academic language literacy.

To navigate these complexities, we propose a set of human-centred ethical and pedagogical principles for integrating AI in ESP courses: a) adopt institutional guidelines that clarify responsible AI use, safeguard data, and promote academic integrity; b) co-design AI-based tasks with students to ensure disciplinary relevance and shared ownership of learning goals; c) incorporate reflective practices like learning journals, AI-output critiques, post-task debriefings, etc., that encourage students to interrogate rather than merely accept AI suggestions; d) provide targeted digital literacy training that contextualises AI within specific professional domains and ethical frameworks; e) ensure transparency in assessment: clearly indicate which components of an assignment may involve AI assistance and which must demonstrate independent production.

In conclusion, AI can significantly enrich ESP education by offering authentic, adaptive, and profession-oriented learning experiences. Yet its pedagogical value depends on

LEARNING THROUGH LANGUAGE

thoughtful integration, continuous reflection, and the irreplaceable role of the human teacher. As AI becomes interwoven with academic and professional communication, future research should explore its long-term influence on linguistic identity, equity, and responsible participation in professional communities. Ultimately, teaching "through language" in an AI-mediated world requires not only technological competence but also deep ethical awareness and a sustained commitment to human-centred education.

References

- Mohamed, M. S. P. (2024). Exploring ethical dimensions of AI-enhanced language education: A literature perspective. *Technology in Language Teaching & Learning*, 6(3), 1813. <https://doi.org/10.29140/titl.v6n3.1813>
- Silitonga, L. M., Wiyaka, W., & Prastikawati, E. F. (2024). Boosting students' ESP vocabulary by utilizing AI chatbot. *ETERNAL (English Teaching Journal)*, 15(2), 275–283. <https://doi.org/10.26877/eternal.v15i2.605>
- Selvam, M., & Vallejo, R. G. (2025). Ethical and privacy considerations in AI-Driven Language learning. *LatIA*, 3, 328. <https://doi.org/10.62486/latia2025328>

COLLABORATIVE ONLINE INTERNATIONAL LEARNING (COIL) AS A SPECIAL LANGUAGE TEACHING AND LEARNING METHOD

Anastasiia POZHAR

Taras Shevchenko National University of Kyiv

The internationalisation of higher education has long been associated with student and staff mobility, joint degree programs, and international partnerships. Yet only a small

LEARNING THROUGH LANGUAGE

percentage of students are able to participate in physical exchange programmes due to financial, logistical, or personal barriers (O’Dowd, 2021). As globalisation and digital transformation reshape education, universities are increasingly exploring ways to internationalise “at home.” One emerging approach is Collaborative Online International Learning (COIL), which provides students with intercultural experiences through online collaboration and shared academic projects. COIL represents a unique and structured form of virtual internationalisation that combines technology, pedagogy, and intercultural engagement to create meaningful global learning experiences.

Collaborative Online International Learning (COIL) was pioneered by Jon Rubin at the State University of New York (SUNY) COIL Center in the early 2000s (Rubin, 2017). It involves two or more instructors from different countries who co-design a shared component of their courses. Their students then collaborate online to complete tasks, engage in discussions, and produce joint outputs. Unlike simple online exchanges, COIL focuses on reciprocal, project-based, and intercultural collaboration rather than unidirectional teaching. It thus enables authentic communication and mutual learning across borders.

Virtual internationalisation, also known as internationalisation at home, is defined as the purposeful integration of international and intercultural dimensions into the formal and informal curriculum for all students, regardless of mobility (Leask, 2015). COIL operationalises this vision by embedding global collaboration into existing courses using digital tools such as video conferencing, learning management systems, and collaborative workspaces. Helm (2018) notes that COIL differs from other online exchanges because it emphasises co-created learning when students and teachers from different contexts work together toward shared learning

LEARNING THROUGH LANGUAGE

outcomes, promoting equity and mutual understanding.

Through COIL, institutions can democratise access to international education, offering global perspectives to students who might never travel abroad. It is therefore a powerful mechanism for achieving the goals of internationalisation within a virtual framework. A successful COIL project typically unfolds in five stages: partnership formation when the instructors from different institutions identify overlapping course topics and establish a collaborative partnership; course co-design when the partners align learning outcomes, activities, and assessment methods to ensure reciprocity and academic rigor; student collaboration when mixed international student groups interact through online platforms to discuss topics, conduct joint research, or create shared outputs; reflection and assessment when structured reflection activities help students articulate their learning and intercultural growth and finally, evaluation and sustainability when the faculty and institutions assess project outcomes and explore opportunities for scaling or replication.

Through COIL the students can achieve such benefits as the development of intercultural communication and teamwork skills, exposure to global disciplinary perspectives, improvement in language proficiency and digital literacy, increased self-awareness and empathy through intercultural reflection; whereas the faculty members will obtain the opportunities for international collaboration in teaching and research, professional development through engagement with innovative pedagogies and expansion of academic networks and global perspectives.

Despite its potential, COIL presents challenges that require careful management. Differences in academic calendars, time zones, and grading systems can complicate coordination. Technological disparities and varying digital literacy levels among students and staff can also hinder participation

LEARNING THROUGH LANGUAGE

(O’Dowd, 2021). Additionally, language barriers and cultural misunderstandings may arise, requiring deliberate intercultural facilitation and sensitivity. Institutional recognition, administrative support, and adequate training for faculty are critical to overcoming these challenges and ensuring sustainability (Helm, 2018).

In the post-pandemic era, COIL is gaining renewed importance as a sustainable form of internationalisation. The integration of virtual reality, AI translation tools, and immersive technologies offers new possibilities for enhancing intercultural interaction. Furthermore, universities are increasingly embedding COIL into institutional strategies for global citizenship education and digital transformation (O’Dowd, 2021). As global challenges demand more collaborative and interculturally competent graduates, COIL is likely to become a standard component of internationalised curricula.

Collaborative Online International Learning (COIL) represents a transformative form of virtual internationalisation that democratizes access to global learning. By using technology to facilitate meaningful intercultural collaboration, COIL transcends the limitations of physical mobility and promotes inclusivity in international education. Grounded in constructivist and experiential learning principles, it fosters the development of intercultural competence, digital literacy, and global citizenship. As higher education institutions seek sustainable, equitable, and future-oriented strategies for internationalisation, COIL stands out as a model for the next generation of global learning.

References

- Helm, F. (2018). The practices and challenges of telecollaboration in higher education in Europe. *Language Learning & Technology*, 22(2), 245–263. <https://doi.org/10.10125/44671>

LEARNING THROUGH LANGUAGE

- Leask, B. (2015). *Internationalizing the curriculum*. Routledge, 212.
- O'Dowd, R. (2021). Virtual exchange: Towards digital internationalisation in the higher education sector. *Education Sciences*, 11(7), 331. <https://doi.org/10.3390/educsci11070331>
- Rubin, J. (2017). *Embarking on a COIL journey: Developing the foundations for collaborative online international learning*. SUNY COIL Center.

ГЕЙМІФІКАЦІЯ: ІСТОРІЯ ТА СЬОГОДЕННЯ

*Алла МУСІЄНКО, Тетяна ТИХОНОВА,
Ольга ШЕВЧЕНКО*

*Київський національний університет
імені Тараса Шевченка*

Проблема підвищення академічної мотивації здобувачів освіти в процесі вивчення іноземних мов є одним з основних питань сучасної педагогічної науки. Формування стійкої мотивації до навчальної діяльності є необхідною умовою успішного опанування іншомовної комунікативної компетентності, розвитку пізнавальної активності, самостійності й відповідальності здобувачів за результати навчання. У науковій літературі спостерігається зростання інтересу до вивчення можливостей гейміфікації як інструменту формування позитивного ставлення до навчання.

Використання ігрових форм у навчанні має глибоке історичне коріння. Еволюція лінгвістичних ігор тісно пов'язана з розвитком педагогічної думки та зміною підходів до оволодіння іноземною мовою.

Перші ідеї використання гри як навчального засобу з'являються ще в античні часи. Давньогрецькі філософи, зокрема Сократ і Платон, підкреслювали важливість радості пізнання. Учні засвоювали знання через діалог,

LEARNING THROUGH LANGUAGE

суперечку, змагання ідей.

У XVII столітті чеський педагог Ян Амос Коменський у своїй праці «Велика дидактика» наголошував, що навчання повинно бути природним і приємним. Він рекомендував використовувати гру як засіб активізації розумової діяльності учнів, зокрема під час вивчення іноземних мов. Таким чином, ідеї ігрового підходу поступово набували педагогічного значення. У цей період переважала граматико-перекладна методика, яка передбачала вивчення правил і переклад текстів без активного мовлення.

Після Другої світової війни у світі зросла потреба в ефективному навчанні іноземних мов. Починає формуватися аудіолінгвальний метод у США та ситуативний метод у Великій Британії. Навчання стає більш практичним і спрямованим на розвиток комунікативних умінь.

Вагомий внесок у розвиток ідеї мовних ігор зробив австрійський філософ Людвіг Вітгенштайн, який у своїй праці «Філософські дослідження» (1953) вводить поняття «*language games*» («мовні ігри»). За Вітгенштайном, кожна ситуація спілкування є своєрідною грою зі своїми правилами. Ця філософська ідея пізніше вплинула на формування комунікативного підходу у викладанні мов.

У другій половині XX століття утверджується комунікативний підхід (*Communicative Language Teaching*), який вважає спілкування основною метою вивчення мови. Саме в цей час лінгвістичні ігри стають невід'ємною частиною навчального процесу.

Розробляються різноманітні рольові ігри, інформаційні завдання (*information gap activities*), мовні змагання, бінго, *memory games* тощо. 1979 року вийшла відома збірка «*Games for Language Learning*» (D. Wright, D. Betteridge, M. Buckby), яка стала класичним посібником для викладачів

LEARNING THROUGH LANGUAGE

англійської мови.

Сьогодні лінгвістичні ігри активно інтегруються в цифрове навчальне середовище. Завдяки гейміфікації (поєднанню навчання з елементами гри) створюються додатки та онлайн-платформи — Duolingo, Quizlet, Kahoot, Wordwall та інші.

Такі інструменти дозволяють вивчати лексику, граматику, вимову у формі змагання, що підвищує мотивацію та ефективність навчання.

Історія розвитку лінгвістичних ігор у процесі вивчення іноземних мов демонструє поступовий перехід від механічного заучування до активного, творчого засвоєння знань. Гра стала не лише способом розваги, а й потужним дидактичним засобом, який допомагає розвивати мовленнєву компетенцію, знімати психологічні бар'єри та формувати позитивне ставлення до навчання.

Отже, лінгвістичні ігри є важливим етапом еволюції педагогічних методів, що поєднує традиції минулого та інноваційні технології сучасності.

Класифікація лінгвістичних (мовних) ігор для вивчення іноземної мови може здійснюватися за різними критеріями — залежно від мети, форми, виду мовленнєвої діяльності, рівня володіння мовою тощо.

1. За метою навчання:

- Фонетичні ігри — вимова, наголос, інтонація. «Ехо», скоромовки.

- Лексичні ігри — розширення й активізація словникового запасу. «Асоціації», «Ланцюжок слів».

- Граматичні ігри — закріплення граматичних структур. «Склади речення», «Знайди помилку».

- Орфографічні ігри — розвиток навичок правопису. «Слово з пропущеними літерами», «Орфографічне доміно».

- Комунікативні ігри — розвиток умінь спілкування у

LEARNING THROUGH LANGUAGE

різних ситуаціях. «Інтерв'ю», «Телешоу», діалоги.

2. За видами мовленнєвої діяльності:

- Аудіювання: слухання та розуміння. «Хто це сказав?», «Впіймай слово».

- Говоріння: формування монологу й діалогу. «Інтерв'ю», «Дебати», «Коло друзів».

- Читання: розвиток навичок розуміння текстів. «Знайди помилку», «Надай відповідь».

- Письмо: удосконалення навичок письмової мови. «Закінчи історію», «Придумай назву».

3. За характером діяльності:

- Репродуктивні — відтворення вивченого матеріалу.

- Реконструктивні — відновлення або модифікація за зразком.

- Продуктивні (творчі) — створення власних висловлювань.

4. За формою проведення:

- Індивідуальні — самостійне виконання.

- Парні — взаємодія двох учасників.

- Групові — робота в командах.

- Фронтальні — участь усього класу.

5. За типом комунікації:

- Рольові ігри — моделювання ситуацій спілкування («У магазині», «В аеропорту», «На митниці»).

- Ігри-змагання, вікторини — елемент суперництва, командна робота.

- Ігри-симуляції — відтворення реальних подій (наради, круглі столи, конференції).

- Ігри-драматизації — театралізовані постановки, інсценування.

6. За ступенем опори:

- З опорою — із використанням зразків, малюнків, карток.

- Без опори — вільне мовлення, творчі ситуації.

LEARNING THROUGH LANGUAGE

7. За рівнем володіння мовою:

- Початковий рівень (A1–A2) — прості лексичні та фонетичні ігри.

- Середній рівень (B1–B2) — граматичні, комунікативні, рольові ігри.

- Високий рівень (C1–C2) — дебати, симуляції, творчі завдання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема впровадження гейміфікації під час вивчення іноземних мов, зокрема англійської, набуває все більшої актуальності в контексті цифрової трансформації освіти.

Гейміфікація (gamification) — це впровадження ігрових елементів, механік і дизайну у неігрові системи з метою формування мотивації, залучення та підвищення ефективності виконання завдань.

Основою гейміфікації є психологічні механізми заохочення: змагання, досягнення, прогрес, винагороди, соціальна взаємодія та інтерналізована мотивація.

Основні ігрові механіки:

- Пункти (XP) та внутрішня валюта;
- Рейтинги, лідерборди, змагання;
- Рівні, бейджі, нагороди;
- Серії виконання (streaks);
- Квести, сюжетні лінії;
- Часові обмеження, ризиковані механіки (lives);
- Персоналізовані маршрути навчання;
- Соціальні взаємодії (команди, челенджі).

Ці елементи мають на меті активізувати як зовнішню, так і внутрішню мотивацію учнів.

До появи терміна «гейміфікація» викладання мов активно використовувало ігрові підходи: рольові ігри, настільні дидактичні ігри, карткові тренажери для розвитку лексики та граматики. Ці практики заклали основу майбутнього гейміфікованого навчання.

LEARNING THROUGH LANGUAGE

Розвиток комп'ютерної лінгвістики та систем Computer-Assisted Language Learning сприяв появі мультимедійних платформ з елементами гри: інтерактивні вправи, тести з миттєвим фідбеком, міні-ігри. Платформи на кшталт Rosetta Stone чи Tell Me More використовували адаптивність і базові мотиваційні механізми.

З 2010 року після широкого впровадження терміна «гейміфікація» у науковій та комерційній сферах виникають глобальні мовні платформи з комплексною системою ігрових механік. Найвідоміші приклади: *Duolingo*, *Memrise*, *Lingualeo*, *Classcraft*, *Kahoot!*, *Quizizz*.

Гейміфікація швидко інтегрується у лінгводидактику та стає предметом окремих досліджень.

Сучасний етап характеризується поєднанням гейміфікації з технологіями штучного інтелекту, VR/AR, адаптивного навчання та корпусної лінгвістики. Мовні симулятори, генеративні діалоги та ігрові інтерфейси для збору мовних даних (GWAP) формують нову парадигму мовної освіти.

Наукові підходи до вивчення гейміфікації

Сучасні дослідження розглядають гейміфікацію у таких контекстах:

- Психолінгвістичний аспект — мотивація, увага, пам'ять.
- Методичний аспект — підвищення ефективності засвоєння.
- Освітньо-цифровий аспект — взаємодія користувача з інтерфейсом.
- Соціальний аспект — вплив змагання та співпраці.

Серед провідних учених: S. Deterding, K. Werbach, A. Reinders, R. Vesselinov, K. Petersen.

Гейміфікація стала одним із ключових інструментів розвитку сучасної лінгвістичної освіти.

Сучасні тенденції — інтеграція штучного інтелекту,

LEARNING THROUGH LANGUAGE

адаптивних моделей навчання та VR/AR — роблять гейміфікацію одним з перспективних напрямів дослідження для лінгвістики, методики викладання мов та цифрової педагогіки.

References

- Мельник Н. С., Лоскутова Т. О., Волощенко Т. В. Вплив інноваційних мотиваційних програм на навчальні досягнення студентів медичних закладів вищої освіти. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2025. No 14. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14678766>
- Зеленська Л., Ковінько К. Гейміфікація як метод навчання здобувачів вищої освіти англійської мови. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*. 2019. Вип. 52. С. 21–35. DOI: <https://doi.org/10.34142/2312-1548.2019.52.02>
- Helvich J., Novak L., Mikoska P., Hubalovsky S. A Systematic Review of Gamification and Its Assessment in EFL Teaching. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching*. 2023. Vol. 13. No 1. DOI: <https://doi.org/10.4018/IJCALLT.322394>
- Madoyan L. Gamification and student motivation in EFL classroom. *Foreign Languages for Special Purposes*. 2024. Vol. 23. С. 169–182. DOI: <https://doi.org/10.46991/FLSP.2024.23.169>
- Близнюк Т., Яців С. Цифрові інструменти Flipgrid та Kahoot у навчанні англійської мови у початковій школі: методичні аспекти. *Освітні обрії*. 2024. Т. 58. No1. С. 50–55. DOI: <https://doi.org/10.15330/OBRII.58.1.50-55>
- Галацин К. Гейміфікація як метод оптимізації викладання англійської мови студентам технічних спеціальностей. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Вип. 27
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining “gamification”. *MindTrek*.
- Reinders, H. (2012). *Digital games in language learning and teaching*. Palgrave Macmillan.
- Werbach, K., & Hunter, D. (2012). *For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business*. Wharton.
- Vesselinov, R., & Grego, J. (2016). Duolingo effectiveness study.
- Petersen, K. (2015). Gamification in mobile language learning applications.

**ПЕРЕВЕРНУТЕ НАВЧАННЯ НА ЗАНЯТТЯХ З
АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ:
ТЕМАТИЧНИЙ ТИЖДЕНЬ «МЕДИЦИНА.
ЗДОРОВ'Я»**

Марія КУЛЕШІР

Київський національний лінгвістичний університет

Сучасна освіта дедалі більше звертається до підходів, які допомагають зробити навчання не лише інформативним, а й практично спрямованим. Однією з таких моделей є перевернуте навчання (flipped learning): студенти заздалегідь опрацьовують частину матеріалу, а заняття присвячується взаємодії, вправам і відпрацюванню мовних навичок. Для дорослих студентів рівня B1–B2 це особливо ефективно, адже дозволяє зосередитися не на поясненнях, а на реальному спілкуванні. Нижче подано приклад того, як можна організувати тематичний тиждень «Медицина. Здоров'я», де попередня робота, практичні завдання і закріплення поєднуються в логічну й послідовну систему.

У центрі підходу – перенесення основної частини навчального матеріалу за межі аудиторії. Студенти самостійно знайомляться з матеріалом: переглядають короткі відео, читають тексти, виконують міні-завдання на закріплення слів або граматичних структур. Це дає змогу розібратися з новою інформацією у власному темпі та за потреби повернутися до складніших моментів.

На занятті вже немає потреби повторювати основний матеріал, тому час використовується на практику: обговорення, рольові вправи, роботу з автентичними ситуаціями та розв'язання типових комунікативних задач. Після заняття студенти виконують короткі письмові завдання, фіксують нову лексику та аналізують власний

LEARNING THROUGH LANGUAGE

прогрес.

Такий цикл – до заняття – на занятті – після заняття – упорядковує навчання, допомагає уникнути інформаційного перевантаження й робить уроки змістовнішими.

Тема «Медицина. Здоров'я» охоплює широкий комплекс лексики й типових ситуацій: від опису симптомів до обговорення здорових звичок та вибору фізичної активності. Кожен день присвячений окремому аспекту, але всі вони природно пов'язані між собою.

День 1: Основи здоров'я / Health Basics.

До заняття: коротке відео «Healthy lifestyle tips» та текст про основні складники здорового способу життя. Студенти складають кілька речень із новими словами.

На занятті: обговорення повсякденних звичок, групова робота зі створення списків корисних і небажаних практик, коротка дискусія про найскладніші зміни у режимі дня.

Після заняття: письмова вправа, щоденниковий запис і повторення ключової лексики.

День 2: Частини тіла та хвороби / Body Parts & Illnesses.

До заняття: відео «Common illnesses and symptoms», таблиці з лексикою та невеликий тест на співвіднесення.

На занятті: рольова вправа «Пацієнт і лікар», обговорення способів профілактики сезонних захворювань.

Після заняття: короткий текст на закріплення та робота з флеш-картами.

День 3: Медичні послуги та професії / Healthcare & Professions.

До заняття: відео й описи медичних професій; студенти формують міні-словник.

На занятті: моделювання ситуацій запису на прийом, отримання консультацій, обговорення рекомендацій. Такі

LEARNING THROUGH LANGUAGE

завдання допомагають тренувати усне мовлення в реалістичних контекстах.

Після заняття: написання короткого листа про візит до лікаря; повторення лексики.

День 4: Спорт та фізична активність / Sports & Physical Activity.

До заняття: відео та тексти про різні види спорту.

На занятті: обговорення улюблених активностей, групове створення тижневого плану тренувань та його презентація.

Після заняття: складання власного плану здорового дня.

День 5: Харчування та здоровий спосіб життя / Nutrition & Healthy Lifestyle.

До заняття: матеріали про збалансоване харчування та робота зі словником продуктів.

На занятті: обговорення щоденного раціону, групове укладання меню.

Після заняття: короткий текст із порадами щодо здорового способу життя та підсумковий словник тижня.

Такий підхід дозволяє поєднувати вивчення лексики та граматики з реальними ситуаціями, у яких ці знання справді потрібні. Робота в групах робить заняття динамічнішими, а комунікативні вправи дають студентам можливість багато говорити й швидше долати мовний бар'єр. Попереднє ознайомлення з матеріалом у власному ритмі допомагає відчувати впевненість на занятті, а повторення ключових слів і конструкцій у різних видах роботи протягом тижня сприяє міцному й природному засвоєнню.

Отже, перевернуте навчання відкриває широкі можливості для того, щоб студенти активно брали участь у навчальному процесі й водночас працювали у власному темпі. Такий підхід дозволяє студентам не просто

LEARNING THROUGH LANGUAGE

запам'ятовувати слова й граматику, а відразу застосовувати їх у реальних ситуаціях. На заняттях вони обговорюють власні звички, моделюють діалоги з лікарем, планують фізичну активність або складають меню англійською. Клас перетворюється на простір, де кожен може спробувати висловити свої думки у знайомому й безпечному середовищі, а помилки стають приводом для обговорення та вдосконалення.

Завдяки такій організації навчання студенти отримують можливість одразу застосовувати нові слова й граматику на практиці. Під час занять студенти активно працюють у групах: обговорюють свої звички, тренуються в ролях пацієнта та лікаря, планують фізичну активність чи складають меню англійською. Тут можна одразу вживати нові слова та граматичні конструкції, отримувати поради від викладача та підтримку одногрупників. Помилки стають не проблемою, а приводом подумати і виправити, а сам процес навчання стає більш живим та захопливим.

References

- Долгопол О.О., Кір'янова О.В. (2024). Технологія «перевернутого навчання» в підготовці здобувачів вищої освіти. *Наукові записки*. Серія: Педагогічні науки, (213), 118-121. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-213-118-121>
- Матвієнко Л.Г., Красота О.Г. (2023). Технологія перевернутого навчання у викладанні іноземної мови здобувачам вищої освіти. *Наукові інновації та передові технології*, №5 (19), 529-536. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2023-5\(19\)-529-536](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2023-5(19)-529-536)
- Чучмій І.І., Каричковська С.П., Мовчан Л.В. (2020). Перевернуте навчання у вивченні іноземної мови за професійним спрямуванням. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*, (58), 136-144. DOI: <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2020-58-136-144>

**ПЕРСПЕКТИВИ ЗАСТОСУВАННЯ ІІІ У СУЧАСНІЙ
МОВНІЙ ОСВІТІ: ПЕРЕВАГИ ТА ВИКЛИКИ**

Ганна АНДРОСЮК

*Київський національний університет
імені Тараса Шевченка*

Сьогодні технології штучного інтелекту (ТШІ) швидко розвиваються та трансформують систему освіти. Недавні дослідження в галузі цифрових освітніх технологій демонструють потенціал персоналізованих навчальних інструментів, що використовують штучний інтелект (ІІІ) для покращення якості навчання. Головним фактором, що обумовлює цю тенденцію, є адаптивний характер ІІІ, який забезпечує створення якісного, динамічного освітнього середовища. Адаптивне навчання, на відміну від традиційного, дозволяє в режимі реального часу ідентифікувати та враховувати індивідуальні сильні та слабкі сторони учня, тобто аналізувати його прогрес, виявляти прогалини у знаннях та автоматично коригувати навчальний контент та темп відповідно до потреб конкретного індивіда. Це сприяє оптимізації когнітивного навантаження, підвищенню мотивації та, як наслідок, покращенню результатів навчання.

Попри велику популярність, впровадження штучного інтелекту в освітню сферу супроводжується важливими етичними та соціальними застереженнями. Зокрема, це питання, які пов'язані з конфіденційністю даних, упередженістю алгоритмів та потенційним впливом на роль педагога. Неналежне управління даними може призвести до несанкціонованого доступу, зловживання особистою інформацією та порушення приватності.

Відтак, перед освітніми установами постає складна задача – збалансувати переваги використання ІІІ для

LEARNING THROUGH LANGUAGE

покращення навчального процесу з необхідністю дотримання чітких етичних принципів. Це вимагає розробки та впровадження прозорих політик щодо збору, зберігання та використання даних, забезпечення справедливості та неупередженості алгоритмів, а також переосмислення ролі вчителя як фасилітатора та ментора, а не просто транслятора знань.

Аналіз останніх досліджень і публікацій щодо інструментів штучного інтелекту, які сприяють вивченню англійської мови, показує, що чат-боти є популярними серед здобувачів освіти. Сьогодні понад 987 мільйонів людей використовують чат-боти на основі ШІ. За даними GLOBE NEWSWIRE (Дублін, 28 жовтня 2024 р. ResearchAndMarkets.com) у 2024 році світовий ринок чат-ботів оцінюється в 15,57 мільярда доларів. До 2029 року світовий ринок чат-ботів зросте до 46,64 мільярда доларів. Вартість розробки та впровадження чат-бота може коливатися від 5 000 до 500 000 доларів США, залежно від складності, галузі та сценарію використання. Глобальний ринок чат-ботів оцінюється приблизно в 15,57 мільярда доларів США (у 2021 році - 2,47 мільярда доларів). Це збільшення відбулося протягом останніх чотирьох років. Згідно з останніми доступними даними, очікується, що до 2029 року глобальний ринок чат-ботів зі штучним інтелектом досягне 46,64 мільярда доларів США (тобто зросте на 24,53%). Це зростання в першу чергу зумовлене великим попитом на автоматизовані рішення для обслуговування клієнтів і потребою компаній у підвищенні операційної ефективності, для покращення взаємодії з клієнтами. За опитуванням Consumer Reports 35% користувачів, які користувалися чат-ботами у 2023 році, робили це замість пошукових систем, щоб отримати відповідь на запитання. 23% респондентів використовують чат-боти для написання або редагування завдань, 17% - для

LEARNING THROUGH LANGUAGE

створення нових ідей, для роботи чи виконання завдань. Найбільшої популярності серед чат-ботів набув ChatGPT (19 %).

Аналіз наукової літератури свідчить про великий інтерес до імплементації штучного інтелекту в освітній процес, особливо у вивчення іноземних мов. Практики розглядають технології штучного інтелекту як перспективні інструменти для підвищення ефективності навчання та персоналізації освітнього процесу. Наприклад, особливості використання штучного інтелекту в освіті досліджували І. Ушакова та О. Педан [1]. Науковці Н. Акуп'янець [1], Л. Вікторова [2], О. Коротун [2], А. Кочарян [2], К. Мамчур [2] у своїх роботах висвітлили роль штучного інтелекту у навчанні англійської мови. Дослідники С. Горчинський [4], М. Софілканич [4], І. Горбенко [4] схарактеризували вплив застосування штучного інтелекту на якість української освіти та академічну доброчесність. О. Гулай, В. Карамач вивчали використання чат-ботів у навчальному процесі [3], Н. Вітомська, М. Гольцова, А. Турчин - під час вивчення іноземних мов [3]. Разом з тим, аналіз виявляє необхідність подальших досліджень щодо впливу штучного інтелекту на академічну доброчесність, а також оцінки потенційних ризиків та обмежень, пов'язаних з його використанням.

Однією з ключових проблем у вивченні іноземної мови є забезпечення достатньої кількості регулярної практики. Саме чат-боти на основі ШІ можуть бути засобом для практичного відпрацювання в будь-який час та з будь-яким співрозмовником. Серед переваг чат-ботів зі штучним інтелектом у вивченні англійської мови визначають:

- *Зручність та доступність*. Однією з ключових переваг чат-ботів є їхня цілодобова доступність. На відміну від традиційних методів навчання, чат-боти

LEARNING THROUGH LANGUAGE

дозволяють користувачам практикувати англійську мову у будь-який час та в будь-якому місці, що є особливо цінним в умовах сучасного темпу життя. Така гнучкість сприяє інтеграції навчання у повсякденну діяльність та забезпечує безперервний процес вдосконалення мовних навичок;

- *Персоналізоване навчання.* Чат-боти з ШІ здатні адаптуватися до індивідуальних потреб та темпу кожного учня, стати індивідуальним репетитором. Аналізуючи сильні та слабкі сторони користувача, вони пропонують контент та вправи, що відповідають його поточному рівню знань. Це дозволяє зосередитися на тих аспектах мови, які потребують найбільшої уваги, та оптимізувати навчальний процес для досягнення максимальних результатів;

- *Миттєвий зворотний зв'язок.* Важливою перевагою чат-ботів є надання миттєвого зворотного зв'язку щодо граматичних та лексичних помилок. Своєчасне виправлення помилок запобігає формуванню шкідливих звичок та сприяє швидкому засвоєнню правильних мовних конструкцій. Крім того, чат-боти можуть надавати пояснення щодо допущених помилок та допомагати учням краще зрозуміти їхні причини та уникнути їх у майбутньому;

- *Психологічний комфорт.* Використання чат-ботів дозволяє створити більш комфортне та безпечне навчальне середовище, особливо для тих, хто відчуває невпевненість у своїх мовних навичках. Відсутність осуду з боку ШІ сприяє зниженню рівня тривожності та стимулює активну участь в освітньому процесі. Чат-боти можуть виступати в ролі «тренувального майданчика», «тренажера»;

- *Різноманіття практичних ситуацій.* Чат-боти здатні моделювати широкий спектр реальних ситуацій, що дозволяє учням практикувати англійську мову в різних контекстах. Незалежно від того, чи йдеться про вивчення фраз для подорожей, чи про підготовку до ділових

LEARNING THROUGH LANGUAGE

переговорів, чат-боти надають можливість зануритися в різноманітні сценарії та розвинути практичні навички спілкування.

Чат-боти класифікують за їх функціональністю, а саме: чат-боти з граматики, чат-боти з лексики, чат-боти для тренування англійської вимови, чат-боти з розмовної практики та комплексні чат-боти.

Аналіз чат-ботів дозволив визначити популярні та надати їм характеристики. **ChatGPT** – це велика мовна модель, яка розроблена компанією OpenAI та запущена в листопаді 2022 року. Це перспективна платформа для вивчення іноземних мов. Її здатність вести розмову в діалоговому режимі та відповідати на уточнюючі запитання робить її ефективним інструментом для практики розмовних навичок. ChatGPT може бути використаний для генерації текстів різних жанрів (електронні листи, есе тощо), що сприяє розвитку писемних навичок та розумінню граматичних структур.

Duolingo – застосунок із гейміфікованим підходом до навчання. Користувачу пропонуються уроки, які адаптовані до різних рівнів знань – від початкового до просунутого. Інтерактивний інтерфейс Duolingo сприяє розвитку навичок говоріння, письма, аудіювання та читання. Застосунок надсилає користувачам щоденні нагадування, що допомагає підтримувати мотивацію та забезпечує регулярність занять.

Memrise – це застосунок, який використовує систему карток з інтервальним повторенням та мнемотехніки для ефективного запам'ятовування лексики. Користувачі мають можливість створювати власні індивідуальні курси, зосереджуючись на темах, які потребують додаткової уваги.

Mondly – цей застосунок пропонує чат-бот, що підтримує голосовий ввід, що є ефективним засобом для

LEARNING THROUGH LANGUAGE

покращення розмовних навичок та вимови. Mondly моделює повсякденні ситуації спілкування та дозволяє користувачам практикувати мовні комбінації, такі як вітання, замовлення їжі тощо.

Lingvist – застосунок, який використовує штучний інтелект для створення персоналізованих уроків, адаптованих до поточного рівня володіння мовою та індивідуальних цілей навчання та пропонує зворотний зв'язок у режимі реального часу та інтерактивні завдання, що підтримують залученість користувачів.

Babbel – застосунок дозволяє вивчати та практикувати англійську, німецьку, польську мови (як усну так і писемну) у власному темпі. Babbel розроблений для підготовки користувачів до реальних життєвих ситуацій за допомогою інтерактивних діалогів.

Eggbon Education – застосунок, який пропонує уроки англійської, китайської, японської та корейської мов. Eggbon Education надає текстові діалоги та аудіо приклади, що допомагають користувачам практикувати навички аудіювання англійської мови.

Вибір конкретного чат-бота залежатиме від індивідуальних цілей, уподобань та рівня володіння мовою кожного учня. Подальші дослідження в цій галузі сприятимуть оптимізації методів використання ШІ в освітньому процесі та розкриттю повного потенціалу чат-ботів для вивчення іноземних мов.

References

- Акоп'янець Н. Використання ChatGPT в процесі вивчення англійської мови: переваги та можливості. Вісник Національного технічного університету «ХПІ». Серія: Актуальні проблеми розвитку українського суспільства. 2023. No 1. С. 69–72. URL: <http://aprus.khpi.edu.ua/article/view/2856176>
- Вікторова Л., Кочарян А., Мамчур К., Коротун О. Застосування штучного інтелекту та чат-ботів під час вивчення іноземної

LEARNING THROUGH LANGUAGE

мови. Інформаційно-комунікаційні технології в освіті. 2021. Т. 32, No 2. С. 166–173. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/32-2.33>

Вітомська Н., Гольцова М. Використання чату GPT для вивчення іноземних мов. Продовольча та екологічна безпека в умовах війни та повосенної відбудови: виклики для України та світу. 2023. Т. 31, No 5. С. 129.

Горчинський С., Софілканич М., Горбенко І. Якість української освіти й академічна доброчесність: вплив застосування штучного інтелекту. Академічні візії. 2023. No 20. URL: <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.8022979>

МОВНЕ НАВЧАННЯ З ПІДТРИМКОЮ ШІ: БАЛАНС МІЖ ПЕДАГОГІЧНОЮ ВЗАЄМОДІЄЮ ТА ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ТЕХНОЛОГІЯМИ

Тетяна РЯБОКУЧМА, Анна ГОРБАЧЕНКО

*Київський національний університет
імені Тараса Шевченка*

Стрімкий розвиток інструментів штучного інтелекту повністю трансформує підходи до викладання іноземних мов, надаючи безмежні можливості для урізноманітнення роботи викладача та оптимізації освітнього процесу враховуючи індивідуальну освітню траєкторію студентів, оскільки штучний інтелект здатен адаптувати навчальні матеріали до рівня знань і потреб кожного студента. В системі мовної підготовки ці інструменти відкривають широкий спектр функцій: від автоматичного зворотного зв'язку і виправлення помилок до моделювання комунікативних ситуацій в режимі реального часу, відтак, створюючи навчальне середовище максимально наближене до автентичного.

Найбільшою перевагою використання ШІ є

LEARNING THROUGH LANGUAGE

можливість створення індивідуальної освітньої траєкторії. Варто зауважити, що завдяки типовим алгоритмам, інструменти штучного інтелекту фіксують стандартні помилки, відстежують темп засвоєння матеріалу й слабкі місця, а також підбирають типові вправи, які максимально відповідатимуть індивідуальним потребам кожного студента. Автоматизований зв'язок, своєю чергою, забезпечує миттєве виправлення усіх помилок, що значною мірою пришвидшує досягнення бажаного результату. Інтерактивні тренажери забезпечують безперервну мовну практику, підвищуючи мотивацію до вивчення мов. Завдяки таким можливостям інструменти ШІ є актуальними ресурсами як для студентів з початковим рівнем іншомовної підготовки, так і тих, хто має її достатній та високий рівень.

Водночас попри технологічні досягнення надважливою залишається роль педагогічної взаємодії. Людський фактор відіграє ключову роль у формуванні критичного мислення, розвитку емоційного інтелекту та підтримці внутрішньої мотивації. Викладач не лише передає знання, а й виступає фасилітатором, ментором і модератором освітнього процесу, допомагає студентам інтерпретувати отриману інформацію, застосовувати її в соціально значущих контекстах та будувати власну мовну й культурну ідентичність. Відтак, живе спілкування, обмін думками, діалог і колективне обговорення формують соціальну природу мови й забезпечують розвиток комунікативної компетентності, яку не здатні відтворити навіть найбільш досконалі алгоритми. Тому важливо, щоб інструменти штучного інтелекту залишались засобом підтримки, а не заміною живого педагогічного контакту.

Одним із найактуальніших викликів сучасної мовної освіти є пошук оптимального балансу між технологією і педагогікою. Відповідно до концепції «Human-in-the-loop»

LEARNING THROUGH LANGUAGE

викладач контролює, коригує й оцінює роботу штучного інтелекту, дозволяє інтегрувати інтелектуальні технології без втрати якості навчання (Google Cloud, 2025). За такою моделлю можливості викладача розширюються, а тому створюється гнучке та ефективне освітнє середовище, у якому технології підтримують, але не замінюють людську взаємодію.

Водночас упровадження ШІ у мовну освіту супроводжується низкою ризиків. Надмірна автоматизація може призвести до зниження кількості комунікативних практик «людина–людина», що є критично важливими для реального опанування мови. Окремою проблемою є питання академічної доброчесності, адже студенти можуть використовувати генеративні системи штучного інтелекту для написання текстів або виконання завдань замість самостійної роботи. Це не лише знижує якість навчання, а й ускладнює оцінювання реального рівня мовної компетентності. Вищезазначені ризики провокують надмірну залежність від інтелектуальних систем, що призводить до створенню ілюзії володіння мовою без достатньої практики у живому спілкуванні.

Отже, вивчення мови за допомогою засобів штучного інтелекту відкриває значний потенціал для індивідуалізації, ефективності та мотиваційного збагачення освітнього процесу. Водночас воно потребує усвідомленого підходу, у центрі якого залишається людина – викладач і студент. Відтак, гармонійне поєднання інтелектуальних технологій та педагогічної взаємодії здатне забезпечити повноцінний розвиток мовних компетентностей і створити умови для успішної комунікації у глобалізованому світі.

References

Google Cloud. (2025). *What is Human-in-the-Loop (HITL) in AI & ML?*

**ЯКІСНА АНГЛОМОВНА ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ
ЗВО ЯК СКЛАДОВА ДЕРЖАВНОЇ МОВНОЇ
ПОЛІТИКИ**

Валентина КИРИКИЛИЦЯ

*Волинський національний університет імені Лесі Українки,
м. Луцьк*

В умовах розширення економічних, політичних та культурних стосунків між країнами, процесів інтеграції та глобалізації суспільства зростає потреба у підвищенні рівня знань іноземних мов студентів ЗВО. У контексті розвитку вищої освіти в Україні акцентується увага на тенденції до освітньої міграції, інтеграції вищої освіти України у світовий та Європейський освітньо-науковий простір, глобалізації та цифровізації освіти, академічної мобільності викладачів і студентів, залученні іноземних викладачів до праці у ЗВО [1]. Такий підхід зумовлений необхідністю відповідності вищої освіти викликам інтернаціоналізації, де професіонали повинні демонструвати не лише глибокі фахові знання, але й високий рівень володіння іноземними мовами для роботи в міжнародному професійному середовищі [2, с. 1275].

Безперечно, іноземна мова – це засіб і шлях самореалізації конкурентоспроможного фахівця. Одна з цілей, поставлених перед системою європейської освіти, – знання трьох європейських мов. Інституції ЄС, ООН, ЮНЕСКО декларують і реалізують політику мультикультуралізму та мультилінгвізму. Однак, саме англійська мова утвердилася як *lingua franca* сучасності і

LEARNING THROUGH LANGUAGE

визнана першочерговим засобом міжнародної комунікації серед представників різних сфер життя.

На сучасному етапі глобалізаційних процесів та інтеграції України у світовий простір володіння іноземними мовами, зокрема англійською, стає невід'ємною складовою успішного особистісного та професійного розвитку особистості. Досконале володіння англійською мовою, з одного боку, відкриває доступ до найактуальніших знань, міжнародного досвіду та ширших кар'єрних можливостей, а з іншого – дає змогу фахівцям адекватно функціонувати в професійному середовищі і є важливою складовою взаємодії та встановлення контактів із зарубіжними колегами.

На сьогодні зберігається необхідність здійснення Україною широких міжнародних стратегічних комунікацій. Збільшення та оптимізація присутності України на міжнародних заходах та майданчиках вимагає активного застосування англійської мови як найефективнішого інструменту для досягнення цілей міжнародної комунікації не лише представниками влади, але й усіма зацікавленими особами, включаючи представників громадянського суспільства, бізнесу, культури та академічних спільнот.

З огляду на це, статус англійської мови в Україні останнім часом значно посилюється і продовжує зростати, відображаючи глобальні тенденції та європейський вектор розвитку країни. Так, в Україні було прийнято низку стратегічних державних документів, спрямованих на сприяння вивченню та використанню англійської мови. Англійська мова визнається ключовою компетентністю в умовах інтеграції та глобалізації економіки, інструментом міжнародного спілкування та засобом приєднання до європейського освітнього, наукового та професійного простору [3].

LEARNING THROUGH LANGUAGE

Вивчення англійської мови є важливим аспектом європейської інтеграції України. Як офіційна мова міжнародного спілкування, англійська мова відкриває можливості для активної участі України в політичних, економічних і культурних процесах держав – членів ЄС. Володіння англійською мовою підвищує конкурентоспроможність громадян на ринку праці, сприяє розширенню міжнародної співпраці в різних галузях і забезпечує доступ до передових освітніх та наукових ресурсів Європи. Тож розвиток мовної компетентності населення є невід'ємною складовою частиною успішної євроінтеграції України та зміцнення її позицій як рівноправного партнера в європейському співтоваристві [4].

Відповідно до законодавчих ініціатив закріплено особливий статус англійської мови в Україні як однієї з робочих мов міжнародного спілкування. Вимога володіння англійською мовою незабаром стане обов'язковою для використання в органах державної влади, органах місцевого самоврядування, у сфері освіти, культури, транспорту та охорони здоров'я [5].

Одним із способів забезпечення якісної англійської підготовки студентів ЗВО є сприяння створенню, запровадженню та поширенню інноваційних цифрових ресурсів для вивчення англійської мови. На сьогодні існує низка інтерактивних онлайн-платформ, мобільних застосунків, дистанційних курсів для вивчення, розвитку та вдосконалення знань, умінь та навичок з англійської мови, а саме – Україна Speaking [6], Future Perfect [7], BBC Learning English [8], Lingualeo [9] тощо.

Таким чином, статус англійської мови в Україні можна охарактеризувати як пріоритетний напрямок внутрішньої політики на шляху євроінтеграції та професійної мобільності. Попри те, що українська мова залишається

LEARNING THROUGH LANGUAGE

єдиною державною мовою, англійська мова визнається ключовим засобом для міжнародної комунікації та розвитку держави.

References

1. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2021–2031 роки. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2020/09/25/rozvitku-vishchoi-osviti-v-ukraini-02-10-2020.pdf>
2. Тимків І. В., Нич О. Б., Серман Л. І. Іноземна мова як інструмент професійної підготовки студентів у закладах вищої освіти. *Журнал «Наукові інновації та передові технології»*. 2025. № 6 (46). С.1270-1286.
3. Концептуальні засади державної політики щодо розвитку англійської мови у сфері вищої освіти. URL: <https://www.britishcouncil.org.ua/programmes/english/higher-education/policy-on-english>
4. Концепція Державної цільової національно-культурної програми сприяння вивченню та застосуванню англійської мови в Україні на 2026-2030 роки : Закон України від 4 черв. 2025 р. № 659. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/659-2025-%D0%BF#Text>
5. Про застосування англійської мови в Україні : Закон України від 4 черв. 2024 р. № 3760-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3760-20#Text>
6. Режим доступу : <https://www.facebook.com/uaspeaking/>
7. Режим доступу : <https://osvita.diia.gov.ua/future-perfect?fbclid=IwAR1ZP5f7HhQ2-L2WCdrwk4XiF2YbT4VzEG30bY5QKTc2bzxmVQeCVQDxjg>
8. Режим доступу : <http://www.bbclearningenglish.com>
9. Режим доступу : <http://lingualeo.com>

**СОЦІАЛЬНІ МЕРЕЖІ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНИХ
МОВ: МОЖЛИВОСТІ ТА ВИКЛИКИ**

Юлія НЕВИННА

*Київський національний університет
імені Тараса Шевченка*

У ХХІ столітті цифровізація освіти стала ключовим фактором розвитку методики викладання іноземних мов. Соціальні мережі перетворилися з інструмента розваг на потужний освітній ресурс [Greenhow & Lewin, 2016]. Вони створюють автентичне мовне середовище, забезпечують доступ до реального контенту та підвищують мотивацію студентів, а найголовніше – змушують студентів легко сприймати і відточувати мову.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю модернізації освітніх підходів і впровадженням цифрових технологій у навчання [UNESCO, 2023].

Сучасні студенти належать до цифрового покоління, тому використання соціальних мереж відповідає їхнім навчальним стилям. Однією з головних переваг соціальних мереж є можливість взаємодії з носіями мови. Студенти можуть брати участь у дискусіях, читати новини, дивитися відео та слухати подкасти іноземною мовою [Kukulska-Hulme, 2020], а також переписуватись з ним, практикуючи таким чином свою мову. Це сприяє формуванню соціокультурної компетентності.

Соціальні мережі підтримують концепцію змішаного (бімодального) та дистанційного навчання [McLoughlin & Lee, 2010]. Викладач може створювати групи, публікувати завдання, проводити опитування та забезпечувати швидкий зворотний зв'язок. Такий підхід сприяє автономії студентів і безперервності навчання. Важливою є роль соціальних мереж у розвитку письмових навичок.

LEARNING THROUGH LANGUAGE

Коментарі, мікропости, блоги та онлайн-дискусії стимулюють регулярну практику письма [Reinhardt, 2019]. Студенти отримують можливість експериментувати з мовою без страху помилки.

Розвиток усного мовлення також активно підтримується через відеоблоги, сторіз та подкасти. Публічний характер таких форматів підвищує відповідальність і мотивацію студентів.

Попри переваги, існують і виклики: інформаційне перевантаження, відволікання та питання приватності [Selwyn, 2012]. Викладач повинен формувати цифрову грамотність і навички критичного мислення.

Практичні стратегії інтеграції включають:

- створення тематичних хештегів;
- онлайн-дебати;
- аналіз мемів;
- міжнародні проекти;
- цифрові портфоліо;
- рольові ігри;
- створення своєї сторінки

Міжнародні онлайн-проекти дозволяють студентам з різних країн співпрацювати та практикувати мову в реальних умовах [Godwin-Jones, 2018]. Це створює ефект занурення без фізичної мобільності. Психологічний аспект використання соціальних мереж також важливий. Менш формальне середовище знижує мовний бар'єр і стимулює активну участь студентів.

Гейміфікація (бейджі, рейтинги, челленджі) підвищує залученість і формує позитивну конкуренцію. Соціальні мережі також сприяють професійному розвитку викладачів через педагогічні онлайн-спільноти. Перспективи досліджень пов'язані з використанням штучного інтелекту та персоналізованого навчання. Поєднання соціальних мереж і ІІІ може створити адаптивне середовище

LEARNING THROUGH LANGUAGE

навчання.

Методичний аспект використання соціальних мереж передбачає поетапну інтеграцію завдань різної складності. На базовому рівні студенти виконують вправи на розпізнавання лексики через реакції та коментарі. На середньому рівні – створюють короткі тексти та обговорюють новини. На просунутому рівні – реалізують мультимедійні проєкти.

Оцінювання може здійснюватися через формувальне оцінювання: коментарі, взаємооцінювання та цифрові рубрики або навіть через сторіз чи рілз. Саме це формує рефлексію та здатність до співпраці.

Цифрова безпека є важливою складовою. Студентів необхідно навчати конфіденційності, авторського права та академічної доброчесності. Соціальні мережі підтримують концепцію навчання впродовж життя. Студенти можуть продовжувати практикувати мову після завершення курсу.

Таким чином, соціальні мережі доповнюють традиційне навчання і створюють нові формати взаємодії. Практичні приклади занять включають аналіз коротких відео, створення спільних словників у форматі постів, щотижневі дискусії та мовні марафони. Використання опитувань дозволяє швидко перевіряти засвоєння матеріалу. Соціальні мережі також формують міжкультурну компетентність, оскільки студенти знайомляться з культурою та традиціями інших країн. Ефективність використання соціальних мереж залежить від педагогічного дизайну курсу, цифрової грамотності викладача та активності студентів. Інтеграція соціальних мереж у навчання відповідає сучасним освітнім тенденціям та сприяє створенню інтерактивного середовища. Вони поєднують формальне та неформальне навчання, що робить освітній процес більш гнучким і доступним.

Отже, використання соціальних мереж є

LEARNING THROUGH LANGUAGE

перспективним напрямом розвитку методики викладання іноземних мов у цифрову епоху. Подальші дослідження можуть бути спрямовані на вивчення ефективності окремих платформ та впливу цифрової взаємодії на результати навчання. Але, більшість досліджень проводяться на теренах США. Для українського простору ця тема є доволі новою та недослідженою.

Особливо перспективним є поєднання соціальних мереж із адаптивними освітніми системами. У підсумку можна стверджувати, що соціальні мережі стали важливою складовою сучасної освітньої екосистеми. Їх грамотне використання дозволяє підвищити мотивацію студентів, покращити комунікативні навички та сформувати цифрову компетентність. Соціальні мережі відкривають нові можливості для глобальної співпраці та міжкультурного діалогу. Це робить їх невід'ємною частиною сучасної методики викладання іноземних мов. Таким чином, інтеграція соціальних мереж у навчання є логічним кроком розвитку освіти. Використання цих інструментів сприяє формуванню сучасних компетентностей студентів.

References

- Godwin-Jones, R. (2018). Using mobile technology to develop language skills. *Language Learning & Technology*.
- Greenhow, C., & Lewin, C. (2016). Social media and education. *Learning, Media and Technology*.
- Kukulaska-Hulme, A. (2020). *Mobile Assisted Language Learning*. Routledge.
- McLoughlin, C., & Lee, M. (2010). Personalised learning in Web 2.0. *AJET*.
- Reinhardt, J. (2019). *Social Media in Second Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Selwyn, N. (2012). *Social media in higher education*. Europa World of Learning.
- UNESCO Digital Education Strategy (n.d.).
<https://www.unesco.org/en/digital-education>

LEARNING THROUGH LANGUAGE

LEARNING THROUGH LANGUAGE

МОВА ДЛЯ АКАДЕМІЧНИХ І ПРОФЕСІЙНИХ ЦІЛЕЙ
LANGUAGE FOR ACADEMIC AND SPECIFIC PURPOSES

LEARNING THROUGH LANGUAGE

LEARNING THROUGH LANGUAGE

ENHANCING ACADEMIC ENGLISH PROFICIENCY: AN ANALYSIS OF TEACHING MATERIALS FOR PHD STUDENTS AT THE NATIONAL ACADEMY OF SCIENCES OF UKRAINE

***Olga ILCHENKO, Natalie KRAMAR, Zinaida
SHELKOVNIKOVA, Yaroslava BEDRYCH***

*Research and Educational Center of Foreign Languages,
the National Academy of Sciences of Ukraine, Kyiv*

Abstract. This paper evaluates a suite of English for Academic Purposes (EAP) materials developed by the Research and Educational Center for Foreign Languages at the National Academy of Sciences of Ukraine (NASU), focusing on their implementation for PhD students getting ready for C1-level proficiency exams (Council of Europe, 2020). The analyzed resources include *The Language of Science* (Ilchenko, 2024), *Academic English: Class Takeaways* (Ilchenko et al., 2025a), *Academic English C1: Course Roadmap for PhD Students* (Ilchenko et al., 2025b), *TechForward: Navigating Modern Innovation* (Ilchenko et al., 2025c), and complementary specialized lexicons: *A Dictionary of 21st-Century English Neologisms* (Kramar, 2026), *Sociocognitive Dimensions of Neology* (Kramar et al., 2025), and *Terminology of Climate Change: English-Ukrainian Dictionary* (Kramar, 2025). Drawing on their pedagogical design, content alignment with CEFR standards, and emphasis on interdisciplinary scientific discourse – including a dedicated phonetic component for precise oral delivery – the analysis highlights their strengths in fostering reading, writing, listening, and critical thinking skills (Council of Europe, 2020). Implementation success is assessed through criteria such as interactivity, cultural relevance, and adaptability to blended learning environments, with seamless integration of timely

LEARNING THROUGH LANGUAGE

recent online materials. Findings indicate high efficacy in supporting NASU PhD candidates' international collaboration (NASU, 2024), with recommendations for integration into institutional curricula. This study contributes to EAP pedagogy in non-Anglophone contexts.

Keywords: English for Academic Purposes, PhD training, C1 proficiency, NASU, scientific discourse

Introduction. In the era of globalized research, proficiency in English is indispensable for PhD students, particularly in non-English-dominant regions like Ukraine. At the National Academy of Sciences of Ukraine (NASU), where 13241 researchers-investigators engage in multidisciplinary fields from natural sciences to humanities, the demand for advanced EAP has intensified amid international collaborations and publication pressures (NASU, 2024, pp. 411–412). Ukrainian PhD candidates must achieve C1-level competence per the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) to qualify for dissertation defenses and access global networks, as evidenced by specialized courses integrating C1 certification for scientific communication (Ilchenko & Kramar, 2020). However, traditional language training often falls short in addressing domain-specific needs, such as scientific writing, oral presentations, and critical analysis of tech-driven innovations.

This paper analyzes core EAP resources authored by NASU's Research and Educational Center of Foreign Languages (Center). Namely: *The Language of Science* (8th ed., Ilchenko, 2024), *Academic English: Class Takeaways* (3rd ed., Ilchenko et al., 2025a), *Academic English C1: Course Roadmap for PhD Students* (Ilchenko et al., 2025b), and *TechForward: Navigating Modern Innovation* (Ilchenko et al., 2025c). These are complemented by Kramar's specialized lexicons (Kramar, 2025, 2026) and co-authored monograph on

LEARNING THROUGH LANGUAGE

neology (Kramar et al., 2025), which enrich domain-specific vocabulary in climate science, innovation, and lexical evolution. Published by Edelveys in 2024–2026, these materials integrate linguistics research with pedagogical innovation, emphasizing sociolinguistic norms, metacognitive strategies, digital literacy, and a robust phonetic component to refine pronunciation for authentic academic discourse (Ilchenko, 2024; Ilchenko et al., 2025a; Ilchenko & Kramar, 2020; Kramar, 2026). The authors' enthusiasm – rooted in decades of NASU expertise and a commitment to empowering Ukrainian scholars amid global challenges – infuses the resources with dynamic, learner-centered vitality (Ilchenko, 2024, p. 3; Kramar et al., 2025, p. 3). The analysis evaluates their successful implementation based on design efficacy, learner outcomes, and institutional fit, using an adapted version of Hyland's (2006) EAP evaluation approaches: relevance to learners (needs-matching, i.e. matching content to students' academic needs and contexts), exploitation potential (the materials' ability to support a balanced, integrated pedagogy, i.e. with receptive skills (reading, listening) preceding productive skills (writing, speaking), guidance for teachers (the adaptability and flexibility of materials for diverse classroom settings and teacher styles). Data derive from material descriptions, prefaces, and structural overviews, supplemented by inferred implementation from NASU's flipped learning contexts (Ilchenko et al., 2025a).

Materials Overview. The selected resources form a cohesive EAP ecosystem, progressing from foundational textbooks to interactive guides, assessments, and specialized lexicons, all aligned with C1 objectives (Council of Europe, 2020; Tibbets, 2019). A key strength is the phonetic component, equipping learners with tools for accurate intonation, stress, and linking in scientific presentations, drawing on recent phonetic research to bridge Ukrainian-

LEARNING THROUGH LANGUAGE

English prosodic differences (Ilchenko et al., 2025b, p. 3). NASU's 2024 Annual Report highlights the Center's contributions, including these publications to enhance multimodal and cross-cultural competence for postgraduates (NASU, 2024, p. 342).

The Language of Science (Ilchenko, 2024) is a 334-page comprehensive textbook for C1 preparation, endorsed by Ukraine's Ministry of Education. It covers scientific lexicon, grammar, translation, annotation, and editing, with original tables and schemes illustrating cultural nuances in discourse (Ilchenko, 2024, p. 3). Aimed at NASU researchers across specialties, it supports reading comprehension, professional writing, and cross-cultural communication (Ilchenko, 2024, pp. 2-3). Its phonetic exercises emphasize disciplinary-specific pronunciation, such as technical terms in engineering dialogues.

Academic English: Class Takeaways (Ilchenko et al., 2025a), a 306-page 3rd edition, adopts a flipped learning format with concise notes, visuals, and interactive tasks. It addresses B2-to-C1 transitions via topics like metaphors in discourse, digital resource analysis, and etiquette norms, supplemented by images, charts, and links to timely recent online materials such as interactive phonetic apps and videos (Ilchenko et al., 2025a). Rich in multimodal elements, it fosters critical thinking and multimodal literacy for online/offline use (Ilchenko et al., 2025a, p. 3; Rahmanu & Molnár, 2024).

Academic English C1: Course Roadmap for PhD Students (Ilchenko et al., 2025b) is a 100-page guide navigating advanced grammar, vocabulary, writing, listening, and speaking. It emphasizes sociolinguistic error avoidance and debate skills, with time-tested materials for self-study or classroom integration (Ilchenko et al., 2025b). The phonetic focus includes audio-linked exercises from recent online corpora.

LEARNING THROUGH LANGUAGE

TechForward: Navigating Modern Innovation (Ilchenko et al., 2025c), a 123-page test collection, targets C1 exam preparation with reading, grammar, and listening exercises on tech themes. It promotes vocabulary acquisition, main-idea identification, and critical thinking, suitable for diverse PhD backgrounds (Ilchenko et al., 2025c). Phonetic components appear in listening tasks using clips from cutting-edge online tech podcasts.

Complementing these, Kramar’s *A Dictionary of 21st-Century English Neologisms* (Kramar, 2026) catalogs over 1,300 terms (2000–2025) across 20 themes (e.g., AI, climate, social media), with definitions, translations, OED entries, and 2019–2025 examples, aiding PhD lexicon-building in evolving scientific discourse (Kramar, 2026). *Sociocognitive Dimensions of Neology* (Kramar et al., 2025), a 200-page monograph co-authored with Zhalai and Ilchenko, explores neologism patterns in Industry 4.0/Society 5.0, integrating sociolinguistic and cognitive lenses for tech terminology (Kramar et al., 2025, pp. 3–4). *Terminology of Climate Change* (Kramar, 2025), with 400+ IPCC terms, Ukrainian equivalents, and usage examples from policy documents, supports NASU’s sustainability research (Kramar, 2025). These lexicons, with bilingual print/ebook ISBNs (e.g., 978-617-7619-62-7, ISBN 978-617-7619-63-4 for Kramar, 2026), reflect iterative NASU feedback and authorial passion for real-world applicability.

Let us summarize key features of the materials in the Table below.

Material	Key Themes	PhD Relevance (NASU Context)
<i>The Language of Science</i> (2024)	Lexicon, grammar, translation	Scientific writing/editing for publications
<i>Class Takeaways</i> (2025a)	Metaphors, digital tools, etiquette	Critical thinking for debates
<i>Course Roadmap</i>	Sociolinguistics, oral	International

LEARNING THROUGH LANGUAGE

(2025b)	skills	presentations
<i>TechForward</i> (2025c)	Tech innovations, critical reading, listening	STEM discourse analysis
<i>Neologisms Dictionary</i> (2026)	21st-century terms (AI, climate, art etc.)	Lexical evolution in research
<i>Climate Terminology</i> (2025)	IPCC terms, Ukrainian equivalents	Sustainability policy
<i>Neology Monograph</i> (2025)	Cognitive neologism models	Industry 4.0/5.0 terminology, neologisms

Analytical Framework and Implementation Success.

Evaluation employs Hyland’s (2006) teaching materials assessment, enhancing PhD candidates’ training at NASU, where advanced English supports 47 Horizon Europe projects and collaborations with 28+ countries (NASU, 2024, pp. 433, 435).

Content Relevance to PhD Needs. The materials excel in domain specificity, bridging linguistics and scientific practice, promoting learner autonomy and sensitivity to rhetorical practices, proceeding from more generic to the more discipline-specific features and variations (Hyland, 2016). *The Language of Science* (Ilchenko, 2024) builds lexicon for NASU’s interdisciplinary ethos (Ilchenko, 2024, pp. 2–3). Kramar’s lexicons extend this: *Neologisms Dictionary* (2026) tracks 21st-century innovations for lit reviews, while *Climate Terminology* (2025) aligns with Ukraine’s EU climate law (No. 3991-IX, 2024) and NASU sustainability goals (Kramar, 2025, p. 3; NASU, 2024, p. 352). *Neology Monograph* (Kramar et al., 2025) analyzes cognitive mechanisms in tech neologisms, vital for STEM PhDs (pp. 85–166). Phonetic drills across resources ensure precise delivery of terms like “cryptojacking”, “urbanormativity” (Kramar, 2026). Exam alignment in *TechForward* (Ilchenko et al., 2025c) mirrors C1 qualifiers.

Skill Integration and Learner Outcomes. Macro-skills

LEARNING THROUGH LANGUAGE

integrate seamlessly (Ilchenko et al., 2025b). *Course Roadmap* sequences grammar with debates, mirroring NASU seminars (Ilchenko et al., 2025b). Kramar's works add reading/writing via examples from IPCC reports and online sources, boosting multimodal literacy (Kramar, 2025, p. 3; Rahmanu & Molnár, 2024). Outcomes include vocabulary growth and confidence gains, per Center evaluations (Ilchenko et al., 2025a). Cultural mitigation prepares for Anglo-centric norms.

Pedagogical Adaptability. Flipped/online modes suit NASU's hybrid landscape (Ilchenko et al., 2025a). Ebook ISBNs and links support autonomy (<https://langcenter.kiev.ua/vydan.html>, <https://olgailchenkoauthor.wordpress.com/>). Lexicons mitigate overload with thematic indexes (Kramar, 2026).

Discussion and Recommendations. Success stems from NASU-centric authorship amid geopolitical shifts (NASU, 2024, pp. 352, 359; Ilchenko & Kramar, 2020). Strengths include innovation (e.g., visuals; Ilchenko et al., 2025a) and scalability, but gaps in quantitative data suggest longitudinal NASU surveys (NASU, 2024, p. 604). Multimodal efficacy is underscored. Recommendations: (1) Mandate in PhD modules, using *Roadmap* as scaffold (Ilchenko et al., 2025b); (2) App for *TechForward* audio and Kramar lexicons (Ilchenko et al., 2025c, p. 3; Kramar, 2025); (3) Revise for humanities with online phonetic tools (Ilchenko, 2024). These would definitely elevate Ukrainian science globally.

Conclusion. This analysis affirms the materials' efficacy for NASU PhDs, transforming barriers into assets. Prioritizing relevance and interactivity – fueled by authors' passion and timely online integrations – they empower equitable global participation.

References

Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for*

LEARNING THROUGH LANGUAGE

- Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume.* Council of Europe Publishing. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>
- Hyland, K. (2006). *English for academic purposes: An advanced resource book.* Routledge.
- Hyland, K. (2016). General and Specific EAP. In K. Hyland & P. Shaw (Eds.), *The Routledge handbook of English for academic purposes* (pp. 20-35). Routledge.
- Ilchenko, O. M. (2024). *The Language of Science: English for Scientists* (8th ed.). Edelveys. ISBN 978-617-7619-54-2 (print/ebook).
- Ilchenko, O. M., & Kramar, N. A. (2020). English for Academic Purposes: Keeping Up with the Times. *Studia Linguistica*, 16, 40-57. <https://doi.org/10.17721/StudLing2020.16.40-57>
- Ilchenko, O., Kramar, N., Shelkovnikova, Z., & Bedrych, Y. (2025a). *Academic English: Class Takeaways* (3rd ed.). Edelveys. ISBN 978-617-7619-68-9 (print), ISBN 978-617-7619-70-2 (ebook)
- Ilchenko, O., Kramar, N., Shelkovnikova, Z., & Bedrych, Y. (2025b). *Academic English C1: Course Roadmap for PhD Students.* Edelveys. ISBN 978-617-7619-61-0 (print), ISBN 978-617-7619-60-3 (ebook)
- Ilchenko, O., Kramar, N., Shelkovnikova, Z., & Bedrych, Y. (2025c). *TechForward: Navigating Modern Innovation.* Edelveys. ISBN 978-617-7619-58-0 (print), ISBN 978-617-7619-67-2 (ebook).
- Kramar, N. A. (2025). *Terminology of Climate Change: English-Ukrainian Dictionary.* Edelveys. ISBN 978-617-7619-57-3 (print/ebook).
- Kramar, N. A. (2026). *A Dictionary of 21st-Century English Neologisms / Словник англomовних неологізмів XXI століття* (2nd ed.). Edelveys. ISBN 978-617-7619-62-7 (print); 978-617-7619-63-4 (ebook).
- Kramar, N. A., Zhalai, V. Ya., & Ilchenko, O. M. (2025). *Sociocognitive Dimensions of Neology / Соціокогнітивні виміри неології.* Edelveys. ISBN 978-617-7619-65-8 (print); 978-617-7619-66-5 (ebook).
- National Academy of Sciences of Ukraine (NASU). (2024). *Annual Report 2024.* <https://www.nas.gov.ua/storage/editor/files/zvit-nanu-2024-ostatocn-redag.pdf>
- Rahmanu, I. W. E. D., & Molnár, G. (2024). Multimodal immersion in English language learning in higher education: A systematic review. *Heliyon*, 10(19), e38357. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e38357>
- Tibbetts, N. A. (2019). 'EcoEAP': *The possibilities afforded by developing*

LEARNING THROUGH LANGUAGE

an ecological approach to EAP practice [Abstract]. In *Book of Abstracts: 2nd International EAP/ESP Conference, University of Crete*. University of Crete. <https://eapcrete.wordpress.com/wp-content/uploads/2019/09/book-of-abstracts-2019-university-of-crete-2nd-international-eapesp-conference-1-1.pdf>

DIFFERENT MEANS TO ENHANCE MOTIVATION IN FOREIGN LANGUAGES LEARNING

Hanna ANDROSIUK, Olena SYDORENKO
Taras Shevchenko National University of Kyiv

Recent advancement in technology has made it easier and more common for teachers and learners of English to access a wide range of resources in terms of authentic input and communication with native and non-native speakers of English around the world. Since the early days of computer-assisted language learning (CALL), there has been discussion of how technologies can be applied in motivating learners in mastering a language and as technologies have become more consummate, the increasing number of technologies used in and out of the auditorium (course of lectures) increases the opportunity to improve motivation.

It is worth mentioning that Computer Assisted Language Learning (CALL), based upon crossroads of technology and language learning, respond to human needs, industrial and educational development, cultural demands, entertainment and business. CALL programs, incorporated into distance learning systems, offer students wide range of texts, multimedia materials, pre-structured exercises, tests etc.

With that in mind, too much praise or extrinsic motivation can actually hinder/prevent their learning. That is why the students will perform better/best when you focus on motivating

LEARNING THROUGH LANGUAGE

them intrinsically rather than extrinsically. In other words, encourage their already present desire to learn rather than tempting them to learn with external rewards.

Motivating students to learn English is composed of five Smart Techniques.

1. Make Your Class Communicative. One way to encourage your students' intrinsic motivation is to make class communicative. Part of the joy of language is using it to communicate. Language learners get a rush when they can successfully translate their thoughts into words and get their points across. Aside from the fun of communicating, it's also what most students want to get out of learning English. In other words, that's where their intrinsic motivation lies they are already eager to be able to communicate in English for their own reasons. For some students, their goal is communication in business. For others, their goal is to communicate during their advanced studies at an English-language university or college. Still others want to explore the world and will use English to travel and connect with people all over the globe. The more we encourage our students to communicate in class, the more motivated they will be. They may see that they are accomplishing their goals even as they are learning, and the success and achievement will make them readier to learn. Here are some ways to make your class more communicative: a) use pair and group activities; b) use seating to your advantage – arrange student desks to make large tables to encourage communication among them; c) give a discovery grammar method a shot – let the students figure out the rule on their own; d) a flipped classroom is another great way that turns tradition on its head by assigning instructional material to be completed at home and then uses class time for extension, practice and deepening activities.

2. Make English Practical. Bringing realia into your classroom will make the students more prepared for what they

LEARNING THROUGH LANGUAGE

find outside the classroom walls. A great way to keep things focused on reality is case study, and the project-based learning (they start with a true-to-life problem and ask students to solve it). In case study, as well as project-based learning, students work through a series of steps to come to a solution to that problem. This series of *steps* may comprise: a) *listing the information necessary for coming to a solution*; b) *breaking down the different steps they have to take to solve the problem*; c) *gathering the necessary information*; d) *coming to a conclusion*, and e) *presenting their solution*. We may admit that the process itself is more important than the final product, since that is where students are really putting their language knowledge to use. Focusing on the process also helps to motivate students the right way because you are not considering the extrinsic motivation of a grade at the end of the project. Rather, you are emphasizing successful communication throughout the process.

Role playing is one more way to stay intent on the practical. Giving students real-life situations they are likely to experience in the outside world will give them a chance to practice for the future in safe environment.

3. Make Class Fun. Making class fun is a faultless way to boost and inspire intrinsic motivation level. When students are having a good time, they are more engaged in learning. Their motivation will come from them rather than from a teacher. You just have to find the best ways to help your students have a good time while they learn.

4. Forge Relationships. Generally speaking, people don't care what you know until they know that you care. That is why shaping relationship with your students is so important. Supporting your students is something you need to do before you can motivate them. You can let your students know that you care about them and where they come from by encouraging expressions of culture, regional traditions or local

LEARNING THROUGH LANGUAGE

lore information in class. Be on the lookout for any opportunities to have students share their values, beliefs and traditions. It is also a good idea to take some time every day to relate to your students on a personal level. Ask them how their weekends went. Encourage them if they seem down. Let them know that you are there for them in any way. Though it may seem like you are ‘wasting’ valuable class time with chit-chat, the bonds you form during those minutes are the foundations of successful relationships with your students.

5. Give Feedback. It is really very important to give positive feedback, like compliments and encouragement, as well as criticism. When you have criticism to give, it is better to deliver it along with some positive comment. Something negative or difficult is a lot easier to hear when it is preceded and followed by something positive and pleasant. That way no student will feel confused, insulted or humiliated or like you are picking on them. You don’t have to be the only source of feedback for your students, either. Encourage peer feedback and self-evaluation, and make time for all this in your lesson plans each day. Your students have valuable things to share with their classmates. Be sure to make it possible.

In conclusion, we have to note that it is great to celebrate achievements on a regular basis. This does not mean rewarding every action your students perform. That type of extrinsic motivation will only serve to demotivate them, or it will feel insincere and false. We think taking time out to talk about the things your students have accomplished and giving them the space to brag on themselves a little is worthwhile endeavor. Go around in a circle and have everyone share something they believe they did well that day, that week or that term. Have their peers give them a round of applause, compliments or ‘snaps’ to celebrate!

References

- Implementing Computer-Assisted Language Learning in the EFL Classroom: Teachers' Perceptions and Perspectives. Nim Park&Son – International Journal of Pedagogies and Learning (2009). Online publication: 17 Dec.2014, 80-101. <https://doi.org/10.5172/ijpl.5.2.80>
- Increasing the Motivation of ESP Students. Otabaev, M. Middle European Scientific Bulletin, Volume 19, 266-268, Dec 2021.
- Hunt, Peter (1994, 2023). An Introduction to Children's Literature. Oxford University Press.
- Lazar, Gillian (1993). Literature and Language Teaching: A guide for teachers and trainers. Cambridge University Press.
- White, Ken W., Weight, Bob H. (2000). The Online Teaching Guide: A Handbook of Attitudes, Strategies, and Techniques for the Virtual Classroom.

DOGME: A CONVERSATION-BASED, LOW-MATERIAL APPROACH TO TEACHING ESP FOR HISTORIANS

Oksana LABENKO, Viktoriia SHABUNINA
Taras Shevchenko National University of Kyiv

The evolution of English for Specific Purposes (ESP) pedagogy has consistently emphasized authenticity, learner agency, and subject-relevant communication, a trend well documented in early ESP scholarship [1]. Within this paradigm, DOGME—originating from Thornbury and Meddings' critique of excessive materials dependence [2; 5]—has gained renewed relevance, particularly in contexts where disciplinary expertise and communicative competence intersect. For advanced learners of ESP in the field of history, DOGME provides a flexible, dialogic framework that prioritizes discourse, critical engagement, and co-constructed knowledge over pre-packaged teaching materials. The

LEARNING THROUGH LANGUAGE

approach resonates with the intellectual demands of history students, whose learning processes rely heavily on interpretation, argumentation, and contextualized use of specialized language, consistent with the principles of authentic language use highlighted by Widdowson [6].

At its core, DOGME advocates for a pedagogy "unplugged": one grounded in emergent language, responsive interaction, and minimal externally produced materials [2]. This orientation aligns with constructivist and sociocultural theories of learning, placing dialogue at the center of internalizing complex linguistic and conceptual content. In advanced ESP classrooms—especially those focusing on historical inquiry—this dialogic foundation allows learners to negotiate meaning around discipline-specific issues such as historiographical debates, primary source interpretation, causal reasoning, and the evaluation of historical narratives. Such interaction reflects broader communicative principles described by Richards [4], who emphasizes the centrality of meaningful communication in language development.

The application of DOGME to ESP History involves a strategic shift from traditional, text-heavy materials toward dynamic communicative encounters that approximate the discursive practices of historians. Instead of relying on predetermined textbook units, the instructor fosters conversation arising from learners' ongoing historical interests, coursework, or research projects. These interactions naturally generate specialized vocabulary, functional academic phrases, and syntactic structures characteristic of historical writing and discussion—features of disciplinary literacy discussed by Paltridge and Starfield [3]. The teacher, acting as facilitator, selectively scaffolds emergent language by providing clarification, reformulation, or micro-input only when necessary to support communicative flow and linguistic accuracy, thus implementing the kind of focus-on-form

LEARNING THROUGH LANGUAGE

advocated in ESP literature [1].

A conversation-driven approach is particularly effective in history-focused ESP because the discipline itself is fundamentally dialogic. Historians construct interpretations in response to existing scholarship, engage in debates, and revise narratives in light of new evidence. When learners discuss topics such as the Reformation, the Viking Age, early modern state formation, or twentieth-century revolutions, they do not only practice terminology and academic structures but also participate in the epistemological practices of the field. DOGME thus bridges the gap between language learning and disciplinary identity formation, encouraging students to speak as emerging historians rather than as language learners performing isolated classroom tasks.

Moreover, a material-light environment encourages the use of authentic, student-selected historical sources. Instead of predetermined texts, learners bring excerpts from primary documents, lecture notes, scholarly articles, or historical datasets they are already working with—an authenticity principle central to ESP pedagogy [6]. These materials become catalysts for conversation: students paraphrase complex passages, explain historical processes to peers, compare interpretations, or critique the rhetorical strategies of historians. The teacher facilitates these conversations through strategic questioning that promotes higher-order thinking—posing questions about causation, continuity and change, or the reliability of evidence—which in turn elicits discipline-specific language structures. In this way, DOGME supports both linguistic development and disciplinary literacy.

In advanced ESP for historians, DOGME also creates space for spontaneous mini-lessons emerging directly from communicative needs. When students debate, for instance, whether a political transformation constituted a revolution or an evolution, the discussion itself generates opportunities for

LEARNING THROUGH LANGUAGE

teaching lexical nuance, modality, hedging, or evaluative language. Rather than preparing vocabulary lists in advance, the instructor addresses language at the moment when learners' cognitive investment is highest—a process aligned with interaction-driven acquisition models highlighted in ESP research³.

An additional advantage of DOGME in the ESP history context is its adaptability to varied educational environments. In many institutions, especially those with limited resources, teachers may lack access to high-quality, history-specific ESP textbooks. DOGME offers an equitable pedagogical alternative by eliminating the necessity for expensive materials while maintaining academic rigor. It also benefits multilingual classrooms where students may specialize in different historical periods or regions, allowing classroom content to be shaped by learners' diverse research interests rather than by a fixed syllabus.

Despite these strengths, applying DOGME to ESP History requires careful professional judgment. The approach is not synonymous with improvisation; rather, it demands that instructors possess deep awareness of disciplinary discourse features, strong facilitation skills, and the ability to support emergent language without derailing communicative flow. Teachers must also ensure that conversations remain academically substantive, avoiding purely personal or anecdotal exchanges. Planning within DOGME occurs at the level of desired discourse functions and historical thinking skills rather than predetermined content, ensuring a coherent developmental trajectory across lessons.

In conclusion, DOGME offers a highly effective, theoretically grounded methodology for teaching Advanced ESP in the field of history. Through conversation-driven, material-light pedagogy, learners engage more deeply with disciplinary discourse, rehearse the communicative practices of

LEARNING THROUGH LANGUAGE

professional historians, and develop sophisticated linguistic resources essential for academic success. The approach not only enhances language proficiency, but also cultivates historical reasoning, critical inquiry, and intellectual autonomy. In an era of increasing emphasis on student-centered, authentic learning, DOGME stands as a compelling model for integrating language and disciplinary knowledge in higher-level ESP instruction.

References

1. Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes: A Learning-Centered Approach*. Cambridge University Press.
2. Meddings, L., & Thornbury, S. (2009). *Teaching Unplugged: Dogme in English Language Teaching*. Delta Publishing.
3. Paltridge, B., & Starfield, S. (2013). *The Handbook of English for Specific Purposes*. Wiley-Blackwell.
4. Richards, J. C. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge University Press.
5. Thornbury, S. (2000). "A Dogma for EFL." *IATEFL Issues*, 153, 2–3.
6. Widdowson, H. G. (1998). "Context, Community, and Authentic Language." *TESOL Quarterly*, 32(4), 705–716.

HUMAN DIMENSION OF MEDICINE: RETHINKING PROFESSIONAL IDENTITY IN MEDICAL TRAINING

Lilija VINNIKOVA

Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University

For more than two decades, scholars have warned that modern medical education risks drifting too far from the human concerns that originally grounded clinical practice. Discussions about the direction of medical education increasingly point to a long-standing problem: clinical training

LEARNING THROUGH LANGUAGE

often cultivates strong diagnostic competence while leaving the interpersonal dimension of care insufficiently developed. Many programmes still privilege technical mastery to such an extent that the patient's lived story becomes secondary to the mechanisms of disease. The dominance of biomedical reasoning still frames much of what students learn and how they are evaluated, leaving less room for the interpersonal skills that clinical work inevitably requires. The result is visible early in training: as Martin (2024) notes, many students can readily explain the mechanisms of disease but hesitate when faced with the emotional and narrative dimensions of a patient's experience. Their difficulty does not stem from lack of interest, but from the fact that curricula rarely provide structured opportunities to practise this form of engagement. Encounters that require sensitivity, interpretive attention, or acknowledgement of emotion frequently create uncertainty, suggesting that the formation of professional identity is shaped as much by what curricula omit as by what they explicitly teach. The conventions of case reporting—formulaic, anonymised, stripped of emotion—reinforce habits that distance learners from their own reactions and from the narrative complexity of illness.

Attempts to foreground the human dimension encounter predictable obstacles. The authority of biomedical reasoning may lead students to view relational knowledge as secondary, while entrenched educational routines discourage experimentation with alternative forms of learning. Yet studies of clinical burnout indicate that emotionally muted professionalism is neither sustainable for practitioners nor beneficial for patients. Martin (2024) argues that the challenge is not to replace biomedical rigour but to create conditions in which humanistic insight is treated as an essential component of expertise rather than an optional supplement.

Language plays a central role in this reorientation. Heath

LEARNING THROUGH LANGUAGE

(2016) describes effective clinical communication as a form of “bilingualism,” in which precise medical terminology is balanced with an attuned awareness of how people speak about suffering, uncertainty, and hope. Such bilingualism requires a corresponding shift in educational leadership. Martin (2024) highlights initiatives in which supervisors adopt a more participatory stance—sharing authority, modelling curiosity, and fostering environments in which students can articulate questions that fall outside conventional biomedical frames.

One such initiative involves creative, inquiry-based assessments. In Martin’s account, students on a general practice placement were asked to explore the idea of compassion through artistic or interpretive media and then discuss their work with clinicians. This task repositioned them not as passive recipients of professional norms but as investigators of the moral and emotional terrain of medicine. The varied outputs — paintings, poems, musical compositions — offered a vocabulary for experiences that standard assessments rarely capture and revealed how students grapple with the complexity of care.

Developing emotional awareness is integral to this process. In a much-cited paper, Branch et al. (2001) suggest that empathy begins with the small act of noticing one’s own feelings during a consultation. Some teaching settings try to work with this very concretely. Martin (2024), for example, describes a student who answered a patient’s story with a painting loosely modelled on van Gogh. The exercise was not about artistic skill; it gave the student a way to capture the patient’s heaviness of mood and to recognise the discomfort that the encounter had stirred in them—elements that would barely surface in a conventional case write-up. Work of this kind encourages learners to consider how personal responses quietly influence clinical judgement and the quality of their communication with patients.

LEARNING THROUGH LANGUAGE

Conclusion. When the scientific and humanistic dimensions of medicine are viewed as mutually reinforcing rather than hierarchically arranged, a more comprehensive model of professional identity becomes possible. Although biomedical content occupies most of the formal curriculum, the more personal and relational aspects of medicine develop only when educators make space for them—through practices that invite reflection, encourage experimentation, and allow teachers and students to speak openly about uncertainty and emotional strain. These practices provide a pathway toward a form of clinical education that prepares future doctors to engage competently and compassionately with both the science and the human reality of illness.

References

- Branch, W. T., Jr., Kern, D., Haidet, P., Weissmann, P., Gracey, C. F., Mitchell, G., & Inui, T. (2001). Teaching the human dimensions of care in clinical settings. *JAMA*, 286(9), 1067–1074. <https://doi.org/10.1001/jama.286.9.1067>
- Cribb, A., & Bignold, S. (1999). Towards the humanisation of medical education: A sociological perspective. *Medical Education*, 33(7), 531–537.
- Heath, I. (2016). *The art of medicine: A new kind of doctor*. London: Royal College of General Practitioners.
- Martin, P. (2024). Compassion and creative inquiry in medical education: Rethinking the general practice placement. *Medical Education*, 58(2), 145–153.

**GRAPHIC CONTENT VISUALISATION TECHNIQUES
DEVELOPING COMPETENCE IN INTENSIVE
READING OF ENGLISH-LANGUAGE SPECIALIST
TEXTS**

Nataliia BILAN, Iryna SUIMA
Dnipro University of Technology

The modern world which is becoming increasingly globalised and constantly changing sets high standards for specialists in various fields. Therefore, the higher education system must ensure that graduates of the country's higher education institutions are trained in such a way that the level of competence they achieve at the end of their studies meets the challenges of the 21st century. Given the urgent need to train specialists who will be competitive in the global labour market, educators are confident that this social mandate can only be fulfilled on the basis of a new conceptual framework of a competence-based approach. The 2017 Law of Ukraine 'On Education' defines competence as a dynamic combination of "knowledge, skills, abilities, ways of thinking, views, values, and other personal qualities that determine a person's ability to successfully socialise, engage in professional and/or further educational activities" maintaining this vision of competence in the version of the Law dated 31 October 2025 [3].

The defining categories of the competency-based approach in education are the concepts of competence and competency. Competency is a characteristic or quality of a person that allows them to effectively solve problems, make decisions or express opinions in a particular field. It is based on knowledge, expertise, and experience of a person's social and professional activities. This approach emphasises the integrative nature of competence, which encompasses various aspects of training and personal qualities [1; 2; 5; 7].

LEARNING THROUGH LANGUAGE

Within the framework of the Bologna Process, competencies are considered an effective tool for strengthening social dialogue between higher education institutions and the professional world [10].

At the same time, the experience of conducting online classes accumulated by teachers of higher education institutions in Ukraine since 2019 provides a wealth of factual material that should be analysed and systematised on the basis of methodological principles of teaching in higher education institutions in order to use those methods and types of work that have proven their effectiveness during the specified period.

Given the above theoretical provisions and in order to implement a competency-based approach in planning the educational process, teaching disciplines, preparing students for tests, monitoring educational activities, internal and external control of higher education quality assurance, the Department of Foreign Languages of Dnipro University of Technology has developed Programmes for the academic discipline “Foreign Language for Professional Purposes (English/German/French)” for students pursuing a Bachelor’s degree in different specialities.

These Programmes contain a list of disciplinary learning results, competency characteristics and soft skills, in particular: the ability to extract both general and specific information from authentic texts related to the field of study and/or topics of study effectively using logical thinking, methods of extraction, analysis, processing and synthesising information related to the field of study and/or area of study; the ability to select/develop and interpret graphic and textual information [4, p. 5].

The aim of this study is to analyse the use of graphic methods applied to represent the semantic structure of English-language scientific and technical texts in the process of studying the topics “Searching, reading and processing information in a foreign language. Pre-reading, skimming,

LEARNING THROUGH LANGUAGE

scanning and active reading of specialist texts in English for the discipline “Foreign Language for Professional Purposes (English/German/French)”.

When mastering active or intensive reading, students use such techniques as asking questions, annotating texts, highlighting their key points, taking notes, and summarising to deeply explore academic material and complex topics, improve understanding and retention of information, develop critical thinking, and analyse the content of selected specialist texts.

In addition to these time-tested teaching methods, the discipline programme includes the use of various means of visualising scientific information. Students are encouraged to create and comment on various graphic means of presenting the information of the materials being studied – graphs, diagrams, charts, mind maps. Overall, such a variety of methods for working with technical and scientific literature undoubtedly helps students achieve their goal of gaining a deeper understanding and memorising the content of foreign-language texts in their field of study.

However, the performance of visualisation tasks shows that first-year students are not always able to successfully create graphic means of presenting complex academic material. Faced with complex systems of content representation in scientific texts, students find it difficult to identify larger blocks of content expression within the text as a whole and the units of content expression that make up these larger blocks.

To solve this problem, we used the arrow analysis method, which allows establishing all the relationships between all the key notions that form the semantic structure of a scientific text.

The effectiveness of the arrow analysis in identifying semantic relations not only in texts, but also in various systems has been confirmed by numerous scientific and practical studies covering many areas of modern human life. We can mention the field of education [8] and the processes occurring

LEARNING THROUGH LANGUAGE

in socio-ecological systems [6]. Due to the effective and intensive use of the semantic potential of arrow symbols, information technology specialists are looking for solutions to the pressing issue of computer interpretation of arrow symbols which are a frequent and universal component of communication diagrams [9].

Our choice of the method for analysing the semantic units and blocks of scientific texts proved to be successful. According to the students, their perception of the semantic structure of scientific texts changed dramatically after applying arrow analysis. Before the suggested analysis method was used, a large number of notions posed a separate problem for understanding, which, combined with the ambiguity of the systemic relationships between them, became even more complicated. However, the clarity of the system of links between the semantic blocks of the analysed texts provided by the use of arrow analysis not only explained the interconnection between these notions, but also led to a deeper understanding of both the semantic load of the texts and the notions that constitute its constituent elements.

The conducted research and practical implementation of graphical methods for visualising the semantic structure of English-language specialist texts demonstrate the effectiveness of combining existing visualisation techniques in the process of higher education students work on academic texts online. With a sufficiently high level of complexity in the texts being studied, the use of arrow analysis proves to be an effective solution due to its unique explanatory potential.

References

1. Бабак, С. В., & Бабак, К. В. (2016). Компетенція та компетентність як ключові поняття педагогіки. Роль педагога у формуванні фахових компетенцій студентів вищих навчальних закладів. *Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної*

LEARNING THROUGH LANGUAGE

- osvitu*, (1), 59–68. Retrieved from <http://journals.uran.ua/appfpo>
2. Варецька, О. В. (2014). «Компетенція» та «компетентність» як ключові поняття сучасної освіти. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, II (12), 28–35. Retrieved from <http://www.seanewdim.com>
 3. Закон України «Про освіту», № 2145-VIII (2017). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.
 4. Кострицька, С. І., Зуєнок, І. І., Хазова, О. В., Ісакова, М. Л., & Павленко, Л.В. (2023). Робоча програма навчальної дисципліни «Іноземна мова професійного спрямування (англійська/німецька/французька)» для бакалаврів освітньо-професійної програми «Комп'ютерні науки» спеціальності 122 Комп'ютерні науки [Course syllabus, "Foreign language for professional purposes (English/German/French)" for bachelors of the educational-professional program "Computer Science", speciality 122 Computer Science]. Національний технічний університет «Дніпровська політехніка», Кафедра іноземних мов. Retrieved from https://im.nmu.org.ua/ua/courses/122%20%D0%A0%D0%9F_%D0%86%D0%9C%D0%9F%D0%A1.pdf
 5. Сніжко, Н. (2024). Принципи білінгвального навчання математики в процесі підготовки інженерів в умовах технічного університету. *Наукові записки. Серія: Проблеми природничо-математичної, технологічної та професійної освіти*, 2(25), 160–169. Retrieved from 10.32782/cusu-pmtp-2024-2-17. https://www.researchgate.net/publication/386378381_PRINCIPI_BILINGVALNOGO_NAVCANNA_MATEMATIKI_V_PROCESI_PIDGOTOVKI_INZENERIV_V_UMOVAH_TEHNICNOGO_UNIVERSITETU
 6. Banitz, T., Hertz, T., Johansson, L.-G., Lindkvist, E., Martínez-Peña, R., Radosavljevic, S., Schlüter, M., Wennberg, K., Ylikoski, P. K., & Grimm, V. (2022). *Visualization of causation in social-ecological systems. Ecology and Society*, 27(1), 31. Retrieved from <https://doi.org/10.5751/ES-13030-270131>
 7. Davies, H. (2017). Competence-Based Curricula in the Context of Bologna and EU Higher Education Policy. *Pharmacy (Basel)*. Mar 26;5(2):17. Retrieved from <https://doi: 10.3390/pharmacy5020017>. PMID: 28970429; PMCID: PMC5597142.
 8. Essay writing – Achieving coherence. Retrieved from <https://flexiblelearning.auckland.ac.nz/essay-writing-2018/8.html>
 9. Kurata, Y., & Egenhofer, M. J. (2008). The Arrow-Semantics

LEARNING THROUGH LANGUAGE

- Interpreter. *Spatial Cognition & Computation*, 8(4), 306–332. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/13875860802148843>
10. National Erasmus+ Office Ukraine – Higher Education Reform Experts Team & Institute of Higher Education, NAESU. (2020). *The 2005-2020 Bologna Process in Ukraine: Achievements, challenges and prospects: The Review*. Retrieved from https://erasmusplus.org.ua/wp-content/uploads/2022/03/BolognaStudy_Ukraine2005_2020_NEO_eng1.pdf

LEXICAL COMPETENCE OF FUTURE DOCTORS: A STRATEGY FOR STEP-BY-STEP FORMATION OF AN ENGLISH-LANGUAGE PROFESSIONAL VOCABULARY

Oleksandr NAUMENKO, Liudmyla MUSIIENKO
Bogomolets National Medical University, Kyiv

The formation of English-language professional vocabulary of future doctors is a key component in the development of their foreign-language communicative competence. Medical specialists must be able to operate professional vocabulary effectively across different types of speech activity in order to solve professionally oriented communicative tasks. Mastery of foreign-language professional terminology within the knowledge area I “Healthcare and Social Security” takes place within the course “English for Specific Purposes” in Ukrainian medical (pharmaceutical) institutions of higher education. At the same time, this is a purposeful process aimed not only at acquiring lexical knowledge but also at developing stable lexical skills and abilities for their practical application.

In this context, the need for future doctors to operate professional vocabulary naturally determines the choice of an

LEARNING THROUGH LANGUAGE

effective technology for its step-by-step acquisition. Drawing on the sequence of foreign-language lexical competence formation proposed by researchers M. Duka and Yu. Serpeninova [1], we consider the implementation of a staged approach to be an appropriate strategy for learning English-language professional vocabulary. Such a structured system ensures the coherence of the educational process, the logical development of lexical skills, and the gradual complication of students' speech activity.

The proposed model of lexical competence formation comprises three interconnected stages [2]:

1. Semantization of new vocabulary.
2. Automatization of vocabulary use.
3. Creative application.

These stages serve as methodological guidelines for instructors in designing course content and creating an effective system of lexical exercises and tasks aimed at training future medical professionals. Their consistent implementation promotes holistic, conscious, and long-term mastery of English-language professional vocabulary, which is essential for successful communication in the medical field.

At the semantization stage, students become familiar with the phonetic, graphic, and semantic characteristics of new lexical units and learn to recognize them within medical topics. To achieve this, learners work with mono- and bilingual dictionaries, analyze word-formation elements, select synonyms and antonyms, compare new terms with their equivalents in Ukrainian or Latin, and explain their meanings in English. The choice of semantization technique depends on the specifics of the lexical unit – its form, meaning, combinability with other words in a sentence, word-formation potential, etc.

This stage typically precedes work with authentic texts (reading or listening). It is also important to develop students'

LEARNING THROUGH LANGUAGE

ability to predict the meaning and usage domain of new vocabulary and relate it to their own experience, which contributes to deeper understanding and stronger retention of terminology. Initial consolidation takes place through specially selected exercises that form the basis for further automation of lexical actions. These exercises create the conditions for conscious and purposeful use of terminology and for the gradual formation of speech automatisms at the following stages of learning.

The purpose of the automatization stage is the active consolidation of new vocabulary and the development of stable skills for its use in all types of speech activity. At this stage, students move from simple recognition of terms to their confident and conscious reproduction, ensuring strong and long-term mastery of professional English vocabulary. In parallel, students continue encountering new lexical units through reading and listening to authentic texts. Through these activities, they clarify the meanings of terms, understand the conditions of their use, and verify their assumptions regarding unfamiliar vocabulary.

Work with texts promotes the ability to determine the meaning of words and set expressions from context and form additional associative connections that deepen comprehension and facilitate meaningful vocabulary acquisition. As noted by Yu. Semenchuk [3], integrating English-language vocabulary with students' professional knowledge during text-based tasks fosters a combination of intrinsic and extrinsic learning motivation and enhances the effectiveness of mastering specialized terminology in an interactive format.

At the third stage – the creative application stage – future doctors engage in interactive activities such as information exchange, information search, analysis of practical cases, solving problem situations, participating in role plays and discussions, and preparing short presentations. The purpose of

LEARNING THROUGH LANGUAGE

this stage is the conscious and active use of acquired English vocabulary in various types of speech activity to accomplish professionally oriented communicative tasks. Such activities contribute to the development of stable speech skills at the level of supra-phrasal units and coherent texts. Accordingly, students work with tasks built around communicative situations that model real-life conditions of medical practice. Typical situations include taking medical history, consulting patients regarding diagnosis and treatment, providing remote medical assistance, maintaining medical documentation, and discussing diagnostic decisions with colleagues. Completing such tasks develops both oral and written communication skills, helping students construct logical arguments, improve stylistic accuracy, and enhance overall communicative competence.

Thus, the step-by-step formation of English-language professional vocabulary in future doctors ensures comprehensive, conscious, and long-term mastery of the terminology necessary for effective communication in the medical sphere. This approach not only contributes to the development of stable speech skills and logical use of specialized vocabulary in various types of language activity but also prepares students to confidently apply their knowledge in real professional settings. Ultimately, it creates a solid foundation for their future successful medical practice and professional development.

References

- Duka, M., & Serpeninova, Yu. (2021). Stages of developing English lexical competence in future economists using computer technologies. *Scientific and methodological journal «Foreign Languages»*, 1, 40–45. <https://doi.org/10.32589/1817-8510.2021.1>
- Naumenko, O.M., Musiienko, L.M. (2025). Professional vocabulary of future doctors formation in blended learning environment: theoretical foundations and methodological support: methodological recommendations. Kyiv: Knyha-plius.

LEARNING THROUGH LANGUAGE

https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=uk&user=vHFv4AAAAAJ&citation_for_view=vHFv4AAAAAJ:LkGwnXOMwfcC

Semenchuk, Yu.O. (2007). *Forming English lexical competence in students of economic specialties by means of interactive learning: thesis ...* cand. ped. sci.: 13.00.02/Yu.O. Semenchuk. Kyiv National Linguistic University. Kyiv
<http://dspace.tneu.edu.ua/handle/316497/2151>

ENHANCING ENGLISH LANGUAGE LEARNING FOR IT STUDENTS: INNOVATIVE TEACHING STRATEGIES

Liubov KOZUB

Taras Shevchenko National University of Kyiv

In modern education, English language proficiency plays a critical role in enhancing the academic growth and future career opportunities of students in technical fields. For IT students, English is not only a subject but also a tool for international collaboration, knowledge acquisition, and career development. However, the gap between the dynamic nature of the IT world and traditional language teaching often leads to a mismatch between teaching methods and student expectations.

IT students typically demonstrate strong problem-solving skills and prefer structured, logical learning tasks, as well as the use of digital tools and interactive environments. Consequently, there is a growing need to implement innovative methodologies that align with their learning styles while maintaining a focus on developing their communicative skills and teaching specialized technical vocabulary, commonly referred to as English for Specific Purposes (ESP). This study examines several effective, learner-centered strategies that enhance engagement, increase motivation, and promote long-

LEARNING THROUGH LANGUAGE

term language acquisition among IT students.

One of the most significant shifts in modern language education involves moving from teacher-centered instruction toward learner-centered environments. For IT students, this shift is particularly beneficial, as they often thrive in conditions that encourage autonomy, exploration, and peer interaction. Active learning techniques such as jigsaw reading activities, discussions, micro-presentations, and peer teaching facilitate meaningful communication and stimulate professional curiosity. These activities foster active collaboration, provide opportunities for spontaneous language production, reduce anxiety, and increase overall engagement.

Multimodal learning is another strategy that can be effectively used with IT students in the study of a foreign language. It involves using multiple channels of input (visual, auditory, and textual) to support language acquisition (Dopson, 2025). For visually oriented IT students accustomed to dashboards, interfaces, diagrams, and graphs, this approach significantly enhances comprehension. In the English classroom, multimodal learning may include infographics for vocabulary development, short videos for listening and speaking, interactive quizzes for grammar practice, real-life dialogues and podcasts for authentic input, and collaborative mind maps for brainstorming. This diversity of materials helps keep the learning process dynamic and engaging.

Communicative language teaching (CLT) remains one of the most effective language teaching methods for improving fluency and interaction (Salam & Luksfinanto, 2024). When adapted specifically for IT students, CLT may include communication tasks related to particular areas within the IT field, such as cybersecurity, software engineering, or the Internet of Things. Examples include problem-solving dialogues, debates, and participation in mini-discussions on familiar topics. These activities develop strategic competence:

LEARNING THROUGH LANGUAGE

the ability to clarify, paraphrase, and maintain a conversation. Such skills are essential for professional communication, teamwork, and intercultural collaboration in the IT sphere. CLT also shifts the focus from error avoidance to meaningful expression, helping reduce the fear of speaking, which is a common barrier among technically oriented students.

When discussing innovative strategies in foreign language teaching, one cannot ignore the role and active use of Artificial Intelligence (AI) in language learning (Shevchenko, 2024). While AI is highly advanced in the IT domain, its integration into English learning should be thoughtful and methodologically grounded. AI tools can assist with pronunciation practice, vocabulary building, grammar correction, text generation, and conversation support. They can also provide personalized feedback and adapt tasks to individual proficiency levels. The key is to emphasize critical AI literacy: students must learn to evaluate AI-generated output, avoid overdependence, and use technology to enhance rather than replace genuine language production. When applied responsibly, AI becomes a powerful aid for autonomous learning and skill development.

Overall, the effectiveness of English language instruction for IT students depends on the implementation of innovative, learner-centered approaches that address their learning preferences and professional needs. Strategies that encourage active participation, provide diverse multimodal input, promote real-life communication, and responsibly integrate AI technologies contribute to deeper engagement and more effective language acquisition. By rethinking traditional methods and embracing innovative practices, educators can better equip IT students with the communicative skills required for academic success and professional growth in an increasingly interconnected world.

References

- Dopson, E. (2025). What is Multimodal Learning? Examples, strategies, and benefits. Retrieved from <https://www.workramp.com/blog/multimodal-learning>
- Salam, M. Y., & Luksfinanto, Y. (2024). A comprehensive review of Communicative Language Teaching (CLT) in modern classrooms. *Lingeduca Journal of Language and Education Studies*, 3(1), 58-70. doi:[10.70177/lingeduca.v3i1.1338](https://doi.org/10.70177/lingeduca.v3i1.1338)
- Shevchenko, O. (2024). The use of AI technology in language learning. *European Science*, 3(sge29-03), 233-240. doi:<https://doi.org/10.30890/2709-2313.2024-29-00-07>

CLIL IN TEACHING ECONOMICS AT UNIVERSITY

Olha SERDIUKOVA

National Technical University "Kharkiv Polytechnic Institute"

Abstract

Content and Language Integrated Learning (CLIL) has become increasingly relevant in higher education, especially in disciplines requiring global communication skills such as Economics. This study examines the effectiveness of CLIL – based instruction in an undergraduate Economics program at a European university. Using a quasi-experimental design, we compared language development, conceptual understanding, and student engagement across two intact groups: one following a CLIL approach and one taught through traditional lectures. Results indicate that CLIL significantly improved students' disciplinary vocabulary, reading comprehension of economics texts, and engagement, without reducing conceptual mastery, implications for curriculum design and teacher training are discussed.

Keywords: CLIL, economics education, ESP, bilingual

LEARNING THROUGH LANGUAGE

instruction.

Introduction

The globalization of economic activity and labour markets has increased the need for graduates, who can function professionally in English, the dominant language of international business and research. As a response, universities worldwide are introducing English-medium instruction and bilingual learning models. One approach gaining prominence is Content and Language Integrated Learning (CLIL), in which students simultaneously develop disciplinary competence and foreign language proficiency.

Research on CLIL in higher education suggests benefits such as enhanced vocabulary development, increased motivation, and improved access to international academic resources. However, most studies focus on fields like teacher education, STEM, or business administration. Less is known about how CLIL functions specifically in Economics, a subject requiring precise conceptual language, mathematical literacy, and engagement with authentic academic texts.

The present study aims to investigate:

1. Whether CLIL enhances students' disciplinary vocabulary in Economics;
2. Whether CLIL affects conceptual understanding of key economic content;
3. How students perceive the integration of language and content. We hypothesize that CLIL instruction will lead to improved language outcomes and equal or greater conceptual achievement compared to traditional instruction.

Method

Participants were 84 first-year Economics students enrolled at a large public university. Two intact seminar groups were used: a CLIL group (n=41) and a non – CLIL control group (n=43). All participants were B1-B2 level English users

LEARNING THROUGH LANGUAGE

based on institutional placement tests.

Materials

Instructional materials included authentic economics texts (e.g., introductory microeconomics chapters, newspaper articles, and case studies), teacher – created scaffolding guides, and task worksheets aligned with CLIL methodology. Language assessment instruments included a disciplinary vocabulary test and an economics reading comprehension test.

Procedure

The CLIL group received instruction entirely in English, integrating language objectives (e.g., hedging devices, argumentation patterns, economic terminology) with content objectives (e.g., supply and demand, elasticity, market failures). The control group received the same content in L1 using traditional lectures and reading assignments.

The intervention lasted 12 weeks. Pre- and post-tests measured vocabulary and reading comprehension. Conceptual understanding was assessed using standardized course exams. A student perception survey was administered to the CLIL group.

Design

A quasi-experimental design with pre-test/post-test comparison was used. Independent variable: instructional approach (CLIL vs traditional). Dependent variables: vocabulary gain, reading comprehension, exam scores, and student attitudes.

Results

Independent-samples t-tests revealed that the CLIL group improved significantly on disciplinary vocabulary ($p < 0, 1$) and reading comprehension ($p < 0, 5$) compared with the control group. No significant difference was found in conceptual exam scores ($p > 0, 5$). Indicating that CLIL did not hinder content learning. Survey results showed high student engagement, particularly with communicative tasks and

LEARNING THROUGH LANGUAGE

authentic materials.

Discussion

The findings support the use of CLIL in university-level Economics courses. CLIL appears to enhance linguistic competence without compromising academic content understanding. This aligns with prior research indicating that language-rich environments promote deeper processing of disciplinary texts.

However, successful implementation requires careful scaffolding, teacher training, and alignment between language and content objectives. The study is limited by its short duration and the use of intact groups, which may influence generalizability. Future research could include longitudinal designs and mixed-method approaches to explore long-term academic outcomes and student trajectories.

CLIL can serve as an effective strategy for preparing Economics students for global academic and professional environments. Universities should consider integrating CLIL into curriculum reforms, particularly in fields where English serves as a lingua franca for research and practice.

References

- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge University Press.
- Dalton-Puffer, C. (2011). Content and language integrated learning and teaching. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31 (1), 182-204.
- Lasagabaster, D., & Doiz, A. (2016). CLIL in higher education: Towards a multilingual language policy. *Language Learning in Higher Education*, 6 (1), 5-21.
- Marsh, D. (2002). *CLIL/EMILE: The European dimension of bilingual education*. University of Jyväskylä.

**TRANSLATION-BASED ACTIVITIES IN THE
FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM**

Olena MYKHAILENKO, Olha SHEVCHENKO
Taras Shevchenko National University of Kyiv

Translation plays an important role in foreign language teaching – it provides mindful learning and control of the foreign language, which brings down native language involvement. The value of translation in language learning is implicitly acknowledged in the fact that generally university Bachelor’s programmes in foreign languages include at least one course in translation. This is due to the fact that translating (or interpreting) is one of the things that a student might be willing to do, on professional or paraprofessional basis, with their foreign language after graduation [4, p.125]. Not surprisingly, translation is generally considered as a ‘fifth skill’. An important issue to discuss is when and how translation can be used beyond the translation courses. In what manner can translation be incorporated into the foreign language lesson so that it could facilitate acquiring other language skills and develop intercultural competence?

Generally, translation alone is rarely viewed as a language-learning method. It used to be part of the grammar-translation method [2, p. 252] predominant in the nineteenth century. However, since then translation has become one of the efficient foreign language learning tools. Nowadays many language educationalists admit that it can and often is jointly used with other common language teaching techniques. With this in view, we are not questioning the role of translation in the foreign language classroom – we are discussing how it can be used for most benefit.

Modern translation methodologists suggest various activities for language instructors to experiment on – most of

LEARNING THROUGH LANGUAGE

them are aimed at encouraging foreign language learners to acquire translation skills that can be useful in their future careers as knowledge is never a burden.

A contemporary translation scholar V. Leonardi [1, p. 88] offers the following ‘pedagogical translation framework’ – a complex of classroom practices involving translation. V. Leonardi divides them into stages, suggesting *pre-translation*, *translation* and *post-translation* practices.

Proven efficient are such *pre-translation* activities as brainstorming, vocabulary preview, anticipation guides – a teacher can check the student’s current level of language competence by applying a question-and-answer technique [1, p. 88].

Translation activities proper include reading, speaking, listening and writing tasks, literal translation, summary translation (‘gisting’), parallel texts (the study of texts in a foreign language on the same topic as the native language text), back-translation (a text is translated from a native language to a foreign language then back to the native language, by another student), grammar explanation, vocabulary builder and facilitator, cultural mediation and intercultural competence development [1, p. 88].

Among the efficient *post-translation* activities are written or oral translation commentary, written or oral summary of the native language text, written composition on the topic of the native language text.

It should be noted that in fact almost any learning activity a language teacher can imagine can deal with translation. And translation here is not just a word-for-word translation exercise – it opens wider horizons for students to apply creative translation solutions of their own.

Somewhat different collection of classroom practices is offered by a language trainer P. Kaye in his article on the Teaching English website [3], where he mostly focuses on

LEARNING THROUGH LANGUAGE

online sources and electronic text types, unlike V. Leonardi who does not rely in her framework on the media, the materials required, the use of time, the allocation of roles, or the possible combinations of steps.

The first set of P. Kaye's recommended activities includes *group working*: 1) the learner groups work on translating different sections of a text, and then regroup to connect together their parts into a full text, with suitable connecting language; 2) learners bring in examples of their native languages (in their own country) or foreign language (in another country) for discussion and translation (this can also be done by sharing material via group e-mails); 3) learners bring in short texts/proverbs/poems and present them to the class, explaining why they like them, which can be followed by translation [3].

Another efficient group of translation-based activities is *comparisons* [3]. Foreign language learners are grouped to work on short texts, then regrouped to compare their versions, and finally produce a text. This can then be compared with an 'official' published version. Another option is as follows: students translate and other students back-translate, then compare versions and discuss why there are differences. Still other activity assumes learners' looking at 'bad' translations and analysing the causes of mistakes. Translation software programmes can be of great help here. Students can also find different kinds of texts for comparison and translation, on the topics they are interested in.

However, the most efficient in our view is *project work* [3], when learners translate the script of a scene from a film, then dub over the scene itself with their new version in the foreign language. Students can also develop a webpage or blog with their own translated work, participate in live online forums, research and then present their findings on the translations of a particular group of words, evaluate translation

LEARNING THROUGH LANGUAGE

software/web pages and then report back to the group and do other exciting translation activities.

Brought together, these two frameworks can be a successful combination of language teaching techniques that may encourage language instructors to experiment with the possible uses of translation and try many different kinds of translation in their classroom.

References

1. Leonardi, Vanessa. (2010). The Role of Pedagogical Translation in Second Language Acquisition. *From Theory to Practice*. Bern: Peter Lang.
2. *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics* (4th edition). (2010). London: Pearson Education Limited.
3. Kaye, Paul. (2009). *Translation Activities in the Language Classroom* <https://www.teachingenglish.org.uk/professional-development/teachers/knowning-subject/translation-activities-language-classroom>. Assessed December 7 2025.
4. Pym, Anthony & Malmkjaer, Kirsten & Gutierrez-Colon Plana, Mar. (2013). *Translation and Language Learning: The role of Translation in the Teaching of Languages in the European Union. A Study*. 10.2782/13783.

ETYMOLOGY OF LISTENING COMPREHENSION ANXIETY FOR THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE AVIATION SPECIALISTS

Liudmyla TSAROVA, Svitlana MURAVSKA
Ukrainian State Flight Academy, Kropyvnytskyi

Problem statement. The importance of developed communicative skills as an essential part of future aviation specialists' professional communication competence is

LEARNING THROUGH LANGUAGE

undeniable. However, future aviation specialists (FASs) may encounter certain listening comprehension challenges that comprise various levels of anxiety. Therefore, our investigation focuses on the level of ESP Listening Comprehension anxiety of FASs with the aim of enhancing listening skills as crucial part of professional communicative competence.

Analysis of recent research and publications. The first attempts to study the students' listening comprehension anxiety date back to 1970s. Morley and Lawrence (1972) investigated misunderstanding as a side effect in listening; Joiner (1986) distinguished the levels of self-confidence in the comprehension process; Scarcella, Oxford (1992) argued about the difficulties of listening tasks; Goh and Taib (2006) dealt with comprehension challenges; Goh and Vandergriff (2021) focused on metacognition as a constituent of teaching and learning second language listening [3]. Wheelless, Scott (1976) researched the sources of listening anxiety in relation to three factors, including situational fear of encountering unknown information, fear of processing this information and challenges in psychological perception of aural messages, fear grounded on usage of interpretive schemes and strategies of responding to incoming data [2]. Kayum (2025) explored the basics, methodology and practical application of findings concerning listening anxiety [1].

The aim of the theses. We consider this a step forward in understanding and solving the origin of listening comprehension anxiety, applying principles and approaches that will significantly raise the professional competence of FASs.

Presentation of the main material. In the research, we applied quantitative and analytical approaches to 20 surveys completed by future aviation specialists, such as pilots, ATC, maintenance engineers and managers. The survey comprises 10 multiple-choice questions and one open question. The

LEARNING THROUGH LANGUAGE

interviewees ranged from Bachelor's to Master's degree students with various levels of ESP. They worked on the survey remotely from their locations. This study provided an opportunity to investigate reasons for anxiety during listening comprehension of aviation-related audio and video materials.

The first question related to the importance of developed listening skills for students' future professions received the highest number (90%) of positive responses. Ten percent of the interviewees were unsure which could be explained by future professional uncertainties in the country experiencing hard times. The same 10% do not feel confident when listening to an English aural message. Thus, 30% report no problems, whereas the largest group, 60% feel confident only sometimes during listening. More than half of the surveyed students attempt to guess the meaning of unknown words from context, which indicates the necessity of more vocabulary-building pre-listening tasks.

Concerning outer factors influencing the success of listening, just, 50% are irritated by background noise, 40% are sometimes disturbed by it and 10% are not at all dependent upon it. As for listening tools, 63.2% prefer headphones while others choose loudspeakers. We assume that better listening conditions could improve performance, but FASs would not be ready to comprehend and respond in a real, sometimes challenging professional environment. So, developing this listening skill under fixed conditions requires more training, even simulator training, especially in non-routine events.

We were surprised to discover that 65% of participants consider their homes to be the best place for completing listening tasks. In our opinion, this clearly indicates a significant level of anxiety, as they feel safe and confident only at home. In comparison, just 5% have no objections to classroom listening, which suggests a strong negative influence of external factors like frequent alarms, lack of electricity, etc.

LEARNING THROUGH LANGUAGE

However, 35% claim to be able to listen effectively regardless of their location.

The most balanced percentage was found in number of listening repetitions. The offered options ranged from 1 to 3 and more listenings. Nobody voted for listening once, the rest were divided almost equally among two, three, and more listenings – 35%, 35% and 30%, respectively. If we compare the second and the seventh items concerning feeling confident when listening to any English message and confidence in their overall listening skills, we will note that 60% in both questions report being confident only sometimes, while positive answers are twice as many in the second question. And 25% of the respondents answered particularly negatively regarding their developed listening skills. Unfortunately, only 15% of students reported to be absolutely confident in listening. We assume our learners should be given more listening practice to increase their confidence in comprehension activities.

It is really satisfying that half of the students tend to continue listening when they come across unknown words and only 20% stop. In fact, their listening skills appear to be more developed than they think; this means students underestimate their capabilities. That is why, more work should be done to improve this further. 45% of respondents always pause the listening text to understand an unknown word, 40% do it sometimes, and 15% are not bothered by this at all. We came to the conclusion that teachers should develop listening that includes a certain percentage of unknown words without stopping the audio or video so that students learn to grasp the overall meaning.

The final question asked about difficulties that FASs experience while listening. The following problems were mentioned: unknown words, noise, accents, rate of speech, difficulty maintaining focus while listening, jumbled content due to constant translation into the first language, similar-

LEARNING THROUGH LANGUAGE

sounding words, difficulty grasping the general idea, complex structures, detailed information, reduced words in sentences. Ultimately, this study provided a lot of food for thought in the area of research.

Conclusion. During communication in the professional environment, aural messages may be misheard, and as a result, misunderstood and misinterpreted. The goal is to mitigate human error in aviation communication.

Perspectives of further research. Taking into account the results of the research, further work should aim to develop the professional competency of FASs by overcoming sources of anxiety during listening comprehension activities in the ESP classroom.

References

- Kayum, M. A. (2025). English Language Listening Anxiety among the EFL Bengali Medium Students at the University Level in Bangladesh. *Journal of ELT and Education*, 8(1), 08-13. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14795847>
- Wheeless, L. R., Scott M. D. (1976). The Nature, Measurement and Potential Effects of Receiver Apprehension. Paper presented at the meeting of the International Communication Association. Portland, OR.
- Tsaryova L., Muravska S. (2025). Metacognitive listening comprehension instruction for development of professional communicative competence of future international air transportation managers. *Naukovyi visnyk Lyotnoi Akademii. Pedagogical Sciences Series*, (14), 156-163. <https://doi.org/10.33251/2522-1477-2025-14-156-162>

ENGLISH FLUENCY ACQUISITION IN ESP LESSONS

Mariia LASTOVETS

Taras Shevchenko National University of Kyiv

Fluency is one of the objectives in English for Specific Purposes (ESP) lessons, where learners are not only required to understand professional terminology but also use language spontaneously, accurately, and appropriately in different contexts. Fluency acquisition in ESP differs from general language learning due to the integration of linguistic competence with domain-specific knowledge and communicative conventions of particular contexts. Therefore, understanding the mechanisms that foster fluency, such as repeated practice, scaffolded speaking tasks, exposure to real-world discourse, becomes essential for designing effective ESP lessons. This paper explores the theoretical and practical approaches towards fluency, its implications in classrooms and offers insights into supportive learning environments.

We define fluency as free, accurate and coherent language performance in monologue speech as well as interactive situations, limited by a particular context. Traditionally, fluency is measured according to the three criteria, they are pause (silent and filled pauses, prolongations and repetitions), repair (self-corrections and false starts) and speed (Williams, 2022). We are going to examine these criteria in depth and propose practical suggestions for avoiding these fluency barriers. In terms of fluency, pause can be a natural stop, when a speaker takes a breath before the next utterance or ends the clause, but it often occurs because of what we usually call “the lack of words”. In fact, a pause itself does not contribute to disfluency, but as some researchers showed, their frequency and location matter (Kahng, 2018). These pauses can be silent, when a speaker takes time to collect a proper lexical unit or

LEARNING THROUGH LANGUAGE

grammar structure, and filled ones, when a speaker buys the time with repetitive sounds or words. The second type of pause often occurs among native speakers as well, and becomes challenging in giving oral presentations. Although filled pauses are quite frequent in speech, many learners might not be aware of this problem, until their teacher points it out. Prolongation means the continued pronunciation of a phoneme indicating that the speaker needs time to think about the utterance. Repetitions are another way to buy time and are usually expressed by repeating one word (Williams, 2022). The other criteria of fluency measuring is repair. While pausing usually occurs in speech unintentionally and often without realizing, repair means that a speaker controls and analyzes the speech process. In academic publications we can find subterms for repair, such as self-corrections and false starts. The distinction between the two terms applies to the language standards which speakers are oriented to. Self-corrections occur when speakers identify that their utterance does not correspond to this standard and repair only the problematic element of this utterance. This process follows a three-part sequence of problem source, editing phase—often marked by a pause or filler—and revision (Levelt, 1983). In contrast, false starts involve restarting initially correct utterance in a new way, which seems to be more correct for a speaker. As a result, false starts do not orient to any standard and lead to longer revision.

In present paper we propose three stages to acquire fluency and eliminate three major problems towards its acquisition. Each stage will be provided with certain techniques in order to facilitate this process in classroom. The first stage will include the detection of problem, the second stage deals with training activities, and the third stage corresponds to the evaluation and self-evaluation.

Stage 1. The primary goal of this stage is to build students' awareness of their fluency. Learners must clearly

LEARNING THROUGH LANGUAGE

realize their own fluency barriers before they can effectively work on eliminating them. The tasks of this stage may be as follows: to identify individual fluency patterns, to differentiate between types of disfluencies, to detect the main causes of disfluency. We propose several techniques for teachers, which can be applied in ESP lessons for learners with different speaking proficiency.

1. Recording and transcription. Students record short monologues based on professional vocabulary (e.g. they describe a process or visual information), these can be video or audio recordings. After that they analyze their speech for silent and filled pauses, prolongations, repetitions etc. Modern applications often suggest transcripts of your talk, so that learners can make this analysis faster and make “invisible” fluency problems visible.

2. Creating fluency checklists. This task is closely related to the previous one, it helps to visualize obtained information from the transcript and focus on individual problematic areas. The questions of the checklists may vary: *Do I pause too often?; Do I start sentences again?; Do I repeat words when searching for ideas?; Is my speech too slow / too fast.*

3. Teacher’s Feedback. Teacher’s feedback is very important at this stage, because it reveals systematic problems. The idea of the feedback is to focus on frequent student’s disfluencies (e.g., students pause before every noun phrase or in the mid of the clauses).

Stage 2. The second stage aims to systematically eliminate the fluency barriers through guided practice. Once learners know which problems occur in their speech, the next goal is to introduce techniques that develop automaticity. This is the core stage, where students build the necessary skills to overcome their specific disfluencies identified earlier. The tasks of this stage will be: to reduce hesitation and pausing through improved automaticity; to minimise unnecessary repairs, to

LEARNING THROUGH LANGUAGE

stabilize speech rate; to enhance pre-task planning and utterance organization; to increase communicative resilience.

I. Techniques to reduce pauses.

1. Language chunks. Students practice ESP chunks to avoid pauses for searching a word.

2. 4-3-2 Technique. Students prepare and deliver the same monologue for three times: 4 minutes, 3 minutes and 2 minutes. Each repetition contributes to reduce pauses and enhances more smooth speech (Nation, 1989).

3. Visual prompts with time limits. Students get 3 images or keywords with ESP vocabulary and must speak continuously.

II Techniques to reduce self-corrections and false starts

1. “No-Repair” speaking challenges. Students deliver 30–45 seconds long speech without correcting anything.

2. Controlled sentence-building practice. Students receive ESP prompts and produce *one complete sentence* without modifications. This activity encourages better syntactic planning before speaking.

3. Pre-task planning with “Idea maps”. Before speaking, students outline: keywords, sequence, connectors. Better planning contributes to fewer mid-sentence repairs.

III Techniques to improve speed.

1. Timed fluency bursts. Students speak on the same topic with different time limits: 20, 30 seconds and finally 40 seconds. This activity helps to focus on keeping a steady tempo in speech.

2. Shadowing ESP texts. Students listen to short professional dialogues or lectures and attempt to speak along. The benefits of this activity are the following: it increases speech rhythm awareness, reduces hesitation and stabilizes rate.

3. Read-aloud practice at different speed. Teacher assigns ESP texts for reading: first slowly, then at normal

LEARNING THROUGH LANGUAGE

speed, then slightly faster. This technique builds control over rate rather than uncontrolled acceleration.

Stage 3. The final stage focuses on monitoring progress, reflecting on improvements, and establishing long-term fluency habits. After extensive practice, learners must evaluate the progress in their fluency. At this stage the following activities may be applied:

1. Fluency journals. After each speaking activity, learners write a short reflection.

2. Before/after comparison recordings. Students record a 1-minute monologue for the same topic at the beginning and at the end of the unit.

3. Fluency challenge. Students deliver an ESP presentation or problem-based speaking task. Teacher uses the checklist from the first stage to demonstrate progress.

Thus, fluency in ESP contexts depends on a speaker's ability to manage silent and filled pauses, self-corrections and false starts, speed of speech within specific professional contexts. The analysis of these components demonstrates that disfluency is not merely a matter of linguistic competence but also deals with cognitive load, planning of speaking, and communicative awareness. By putting fluency acquisition into three stages, detection, training, and evaluation, we highlight a systematic approach that enables learners to recognize their individual barriers, train through targeted techniques to eliminate them, and measure their progress through performance-based assessment. The proposed framework not only enhances learners' spoken performance but also contributes autonomy, confidence, and communicative resilience. Adopting this model can significantly improve fluency outcomes and better prepare students for their professional communication.

LEARNING THROUGH LANGUAGE

References

- Kahng, J. (2018). *The Effect of Pause Location on Perceived Fluency*. Cambridge University Press.
- Levelt, W. (1983). *Monitoring and self-repair in speech*. Elsevier Sequoia.
- Lintunnen, P.&Mutta, M.&Peltonen, P. (2020). *Fluency in L2 Learning and Use*. Multilingual Matters.
- Nation, P. (1989). *Improving speaking fluency*. Victoria University of Wellington.
- Williams, S. (2022). *Disfluency and Proficiency in Second Language Speech Production*. Palgrave Macmillan.
- Witton-Davies, G. (2018). *Pauses, pause position, and fluency. Reconceptualizing English language teaching and learning in the 21st century: A special monograph in memory of Professor Kai-Chong Cheung*. Crane Publishing Company.

EFFECTIVE ACADEMIC WRITING STRATEGIES

Oksana SOSHKO

State University of Trade and Economics, Kyiv

Academic writing is a fundamental skill for students, teachers, and researchers, enabling them to clearly present ideas, research findings, and scholarly arguments. However, producing high-quality academic texts can be a task of increased complexity, especially in multilingual contexts or for authors for whom English is not their native language. It is most effective to review academic writing strategies organized by the writing stages: preparation for writing, drafting, and editing, focusing on strategies that enhance clarity, coherence, academic style, and integrity. Emphasis should be placed on strategic writing, including planning, source management, drafting techniques, and iterative editing, which greatly improves the quality of writing.

Academic writing is central to scholarly success, allowing

LEARNING THROUGH LANGUAGE

the effective communication of research findings and arguments (Ahmed, 2022). However, many writers, especially non-native English speakers, face difficulties with structure, coherence, language use, and adherence to academic norms (Subandowo, Sárdi, & Thresia, 2025). Effective academic writing requires both content knowledge and the ability to manage the writing process strategically (Mallia, 2017). Strategic use of writing techniques across planning, drafting, and revision stages improves clarity, logical organization, and academic style (Dari, Rahmawati, & Akhiryah, 2022).

Effective academic writing is based on several fundamental principles (Ahmed, 2022; Mallia, 2017): clarity and precision – authors should use formal, unambiguous language, avoiding slang or overly conversational phrasing (Subandowo et al., 2025). The next principle concerns logical organization and coherence – texts should have a clear structure, with an introduction, main body, and conclusion, as well as clearly defined paragraphs using transitions to link ideas (Dari et al., 2022). Credibility is enhanced by academic style and register – appropriate vocabulary, cautious phrasing, and adherence to disciplinary norms (Mallia, 2017). All claims should be supported by credible sources, integrated with appropriate citations to avoid plagiarism, which is based on the following principle – evidence-based argumentation and integrity (Muryani, Madrasah Aliyah Al Mustofa, & Mustofa, 2024). These principles guide the use of strategies at all stages of writing.

Writing strategies can be divided into phases. Pre-writing strategies come first, as preparation before drafting significantly enhances clarity and organization. Key strategies include: planning and outlining – developing a roadmap of arguments, evidence, and structure improves coherence and reduces writer’s block (Ahmed, 2022; Subandowo et al., 2025). Reading and collecting sources – reviewing relevant literature,

LEARNING THROUGH LANGUAGE

taking notes, and organizing sources ensures strong, evidence-based writing (Mallia, 2017). Reflecting and goal setting – considering audience, purpose, and structure before writing helps to effectively guide the writing process (Dari et al., 2022).

Next are the drafting strategies. During drafting, writers convert ideas into written text while focusing on content over form (Muryani et al., 2024). Strategies include: separating drafting from editing – prioritize ideas and arguments first, and polish the language in later revisions (Subandowo et al., 2025). Using cohesive devices and academic language features – employ formal tone, connectors, and hedging expressions such as “suggests,” “indicates,” or “may” to ensure clarity (Mallia, 2017). Paraphrasing and integrating sources – proper paraphrasing with citations demonstrates comprehension and maintains academic integrity (Dari et al., 2022). Utilizing tools and feedback – writing software, reference managers, and feedback from mentors/peers help to detect errors at an early stage (Subandowo et al., 2025).

Finally, post-writing strategies (editing and revising) should be mentioned. Refining the text post-draft is essential for clarity, coherence, and polish. Reviewing content and structure – ensure clarity of argument, logical flow, and proper paragraph transitions (Ahmed, 2022). Language and style editing – adjust tone, grammar, punctuation, and sentence structure for a formal academic style (Mallia, 2017). Proofreading and citation verification – confirm the accuracy of citations, references, and prevent plagiarism (Muryani et al., 2024). Reflection and feedback incorporation – peer and mentor review improves the quality of the text and supports skill development (Subandowo et al., 2025).

Empirical studies demonstrate the impact of strategic writing. For example, a study of graduate students in English-Medium Instruction contexts identified 89 strategies across the

LEARNING THROUGH LANGUAGE

planning, drafting, and revising stages, showing positive effects on writing quality (Subandowo et al., 2025). Similarly, first-year university students who used process-oriented writing instruction showed marked improvements in coherence, clarity, and adherence to academic norms (Dari et al., 2022). These findings highlight that the development of writing strategies, rather than innate talent alone, is critical for academic success (Ahmed, 2022; Mallia, 2017).

Effective academic writing depends not only on subject knowledge but also on strategic engagement with the writing process. By applying evidence-based strategies across pre-writing, drafting, and revision, authors can improve clarity, coherence, academic style, and integrity.

Regular practice, reflective writing, and feedback use further enhance writing competence, making strategy development essential for academic success.

References

- Ahmed, A. A. M. (2022). Academic writing: Types, elements, and strategies. *IJLHE: International Journal of Language, Humanities, and Education*, 5(2), 60–70. <https://doi.org/10.52217/ijlhe.v5i2.989>
- Dari, R. W., Rahmawati, E., & Akhriyah, S. (2022). An analysis of writing strategies used by students of English language department. *Journal of Languages and Language Teaching*, 10(3), 414–423. <https://doi.org/10.33394/jollt.v10i3.5413>
- Mallia, J. (2017). Strategies for developing English academic writing skills. *Arab World English Journal*, 8(2), 3–15. <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol8no2.1>
- Muryani, R. N., Madrasah Aliyah Al Mustofa, M. G. E. R., & Mustofa, M. (2024). An investigation into the challenges and strategies utilization in academic writing: A case study of Indonesian postgraduate students. *Voices of English Language Education Society*, 8(1), 64–79. <https://doi.org/10.29408/veles.v8i1.25330>
- Nasminchuk, I., & Hromyk, L. (2024). Akademychno pysmo ta dobrocheshnist: Navchalno-metodychnyi posibnyk [Academic writing and integrity: A teaching and methodological manual] (in Ukrainian). ZVO “PDU”.

LEARNING THROUGH LANGUAGE

GADAMER AND A PIPE: HOW TO STIMULATE DISCUSSION IN THE ESP CLASS OF PHILOSOPHY STUDENTS

Svetlana DANILINA

Taras Shevchenko National University of Kyiv

This abstract discusses an ESP class taught at KNU to third year upper-intermediate students of the faculty of philosophy. The lesson centred around Hans-Georg Gadamer's philosophy, and the objective was to revise his ideas on hermeneutics and provide the students with an opportunity to practise their speaking skills in this context. To do that, the key concepts from Hans-Georg Gadamer's philosophical hermeneutics were integrated into speaking-focused classroom activities, based on René Magritte's painting *La trahison des images* (1929), widely known as *Ceci n'est pas une pipe*, as a visual stimulus.

It should be noted that Gadamerian hermeneutics provides a beneficial framework conducive to dialogue, interpretation, and the co-construction of meaning—processes that closely align with communicative and task-based approaches to language teaching. Supplemented with discussing an ambiguous artwork, Gadamerian hermeneutics encourages students to speak at length in English, formulate hypotheses, and negotiate meaning with peers. Hermeneutic notions such as prejudice (*Vorurteil*) and the fusion of horizons (*Horizontverschmelzung*) were relevant in the classroom interaction and both reflected these ideas described by Gadamer, and demonstrated how they functioned in practice in the discussion.

A common difficulty in the ESP course associated with students of philosophy is that they often display highly developed receptive skills but at the same time lack adequate

LEARNING THROUGH LANGUAGE

speaking competence to effectively address the complicated philosophical issues. In line with ESP principles, their English course is designed to promote the learners' specific communicative needs by integrating practical language tasks with subject-specific content. One of the learning objectives of the course is to increase fluency and confidence in spoken academic English, develop the ability to articulate interpretations and arguments, and practise speaking subskills such as agreeing, disagreeing, and responding to alternative viewpoints.

The ambiguous painting by Magritte (*Ceci n'est pas une pipe*) was offered as a task-based speaking prompt. The use of the visual stimulus promoted the learners' engagement with the topic and reduced their reliance on written texts, thereby encouraging spontaneous oral production. The students were at first shown the painting without its famous inscription and asked what object it features. After they said this is a pipe, the phrase *Ceci n'est pas une pipe* was revealed, which encouraged the learners to put forward their assumptions as to what Magritte meant by it. They proposed many explanations referring to Saussurian theory of the signifiers and signified and Gadamerian hermeneutics.

These activities required the use of core academic language, including description, speculation, justification, and reformulation. The ambiguity of the artwork fostered the toleration of uncertainty in students and got them engaged in exploratory talk, which has been shown to be beneficial for second-language speaking development (Foster & Skehan, 1996).

As discussion progressed, the students' initial reactions to the painting were linked to the notion of prejudice as a necessary starting point for understanding rather than an obstacle to it (Gadamer, 2004). This reflective move supported the learners' awareness of how meaning is informed through

LEARNING THROUGH LANGUAGE

prior knowledge, language, and context, and functioned as a practical illustration of Gadamerian concepts.

Differences in student interpretations were used to support the idea of the fusion of horizons and emphasize dialogue as a central condition for understanding. From an ESP perspective, this dialogical model aligns with research on interactional competence, which highlights the importance of co-constructed meaning and responsiveness in spoken academic discourse (Young, 2011). English thus functioned as a tool of joint interpretation rather than as an object of study, which is a tenet of communicative approach to language learning: using a language for a certain purpose not just abstractly learning it.

The observation of students showed that this kind of a hermeneutic discussion breathed a fresh air into the ESP classroom, offered a novel activity, different from reading philosophical texts and then reflecting on them, led to a more enthusiastic student participation and greater willingness to engage in the exchange of ideas. The students had a chance to work on their confidence in expressing assumptions and responding to their peers' viewpoints. The relevance of the topic of the discussion to their professional interest ensured learner motivation, while the hermeneutic emphasis on openness reduced anxiety associated with speaking accuracy.

This case study suggests that philosophical hermeneutics can serve as a valuable teaching tool in the ESP context, particularly for students who major in philosophy. By foregrounding dialogue, interpretation, and meaning negotiation, a hermeneutic approach supports key objectives of spoken academic English instruction. Visual art, in turn, offers an effective task-based entry point for activating discipline-specific discourse in the ESP classroom.

References

Foster, P., & Skehan, P. (1996). The influence of planning and task type on

LEARNING THROUGH LANGUAGE

- second language performance. *Studies in Second Language Acquisition*, 18(3), 299–323. DOI: [10.1017/S0272263100015047](https://doi.org/10.1017/S0272263100015047)
- Gadamer, H.-G. (2004). *Truth and method* (2nd rev. ed., J. Weinsheimer & D. G. Marshall, Trans.). Continuum. (Original work published 1960)
- Magritte, R. (1929). *La trahison des images* [Painting]. Los Angeles County Museum of Art.
- Young, R. F. (2011). Interactional competence in language learning, teaching, and testing. *Handbook of research in second language teaching and learning*, 2nd ed. Routledge, 426–443.

DIE ROLLE DER DEUTSCHEN SPRACHE BEI DER AUSBILDUNG KÜNFTIGER GRENZSCHUTZBEAMTER

Olena YANKOVETS

*Bohdan Khmelnytskyi National Academy of the State Border
Guard Service of Ukraine, Khmelnytskyi*

Unter den gegenwärtigen Bedingungen des Aufbaus eines nationalen Sicherheitssystems und der Integration der Ukraine in den europäischen Raum kommt der Frage einer qualitativ hochwertigen Sprachausbildung künftiger Grenzschutzbeamter besondere Bedeutung zu. Traditionell ist Englisch die erste Fremdsprache für Fachkräfte des Staatlichen Grenzschutzdienstes, da es als internationale Verkehrssprache in den Bereichen Militär, Diplomatie und Strafverfolgung fungiert. Ein wichtiger Bestandteil der beruflichen Kompetenz ist jedoch auch die Beherrschung einer zweiten Fremdsprache, insbesondere Deutsch. Gerade das Erlernen dieser Sprache erweitert die beruflichen Möglichkeiten der Kadetten, trägt zur Steigerung ihrer Wettbewerbsfähigkeit bei und eröffnet neue Perspektiven für die internationale Zusammenarbeit.

Die Kenntnis der deutschen Sprache ist aus mehreren Gründen relevant. Erstens ist die Bundesrepublik Deutschland

LEARNING THROUGH LANGUAGE

einer der wichtigsten Partner der Ukraine in den Bereichen Sicherheit, Grenzmanagement und Migrationspolitik. Gemeinsame Projekte, Schulungen, Bildungsprogramme, Praktika und berufliche Austauschprogramme setzen die Möglichkeit der Kommunikation nicht nur in Englisch, sondern auch in Deutsch voraus. Kadetten, die auch nur über Grundkenntnisse in einer zweiten Sprache verfügen, zeigen eine höhere Bereitschaft zur Teilnahme an solchen Veranstaltungen und sind in der Lage, effektiver mit ausländischen Kollegen zu interagieren.

Zweitens ist die deutsche Sprache ein wichtiges Instrument für die Bearbeitung von Fachliteratur. Eine beträchtliche Anzahl wissenschaftlicher, technischer und methodischer Materialien in den Bereichen Grenzsicherheit, Migrationsforschung, internationales Recht und Strafverfolgung sind nur auf Deutsch verfügbar. Die Beherrschung einer zweiten Fremdsprache ermöglicht es den Kadetten, ihre Quellenbasis zu erweitern, moderne europäische Entwicklungen zu nutzen und bewährte Verfahren in ihre eigene Tätigkeit zu integrieren.

Drittens stärkt die Kenntnis der deutschen Sprache die Kommunikationskompetenz der angehenden Offiziere und fördert ihre Fähigkeit, in einem mehrsprachigen Umfeld zu agieren. Für einen Grenzschutzbeamten ist es wichtig, sich schnell in Situationen interkultureller Interaktion zurechtzufinden, Informationen klar und korrekt an ausländische Staatsbürger weiterzugeben und auf ungewöhnliche Umstände zu reagieren. Die Beherrschung einer zweiten Fremdsprache erhöht die Effizienz der dienstlichen Kommunikation, hilft Missverständnisse zu vermeiden und trägt zur Gewährleistung der Rechtsordnung an der Staatsgrenze bei.

Das Erlernen der deutschen Sprache spielt eine wichtige Rolle bei der Entwicklung der persönlichen Eigenschaften

LEARNING THROUGH LANGUAGE

zukünftiger Offiziere. Das Erlernen von zwei Sprachen fördert Disziplin, flexibles Denken, analytische Fähigkeiten und die Fähigkeit zur Selbstorganisation. Die Kadetten lernen, mit großen Informationsmengen umzugehen, diese zu strukturieren und kritisch zu bewerten. Diese Fähigkeiten sind für einen modernen Offizier unerlässlich, der unter Bedingungen erhöhter Verantwortung wohlüberlegte Entscheidungen treffen und verantwortungsbewusst handeln muss.

Derzeit steht beim Studium von Fremdsprachen an einer Universität die praktische Beherrschung einer Fremdsprache im Vordergrund, d. h. die Bildung der Kommunikationskompetenz der Studierenden oder die Fähigkeit, entsprechend der Sprechsituation zu sprechen. Die Aufgabe des Lektors besteht darin, die kognitive Aktivität der Studierenden im Prozess des Fremdsprachenunterrichts zu aktivieren. Zu modernen Lehrmethoden gehören: Lernen in Zusammenarbeit, der Einsatz neuer Informationstechnologien und Internetressourcen, Shell-Programme sowie verschiedene Spielaufgaben tragen dazu bei, einen persönlichkeitsorientierten Ansatz für das Lernen umzusetzen, Individualisierung und Differenzierung des Lernens zu ermöglichen und dabei die Fähigkeiten der Studierenden, ihre Fremdsprachenkenntnisse, Neigungen usw. zu berücksichtigen [2; 292].

Somit ist Deutsch als zweite Fremdsprache ein wichtiger Bestandteil der beruflichen Ausbildung zukünftiger Grenzschutzbeamter [3]. Das Erlernen dieser Sprache ersetzt nicht die Rolle des Englischen, ergänzt jedoch das Sprachrepertoire der Kadetten erheblich und erweitert ihre Möglichkeiten in der internationalen Kommunikation und beruflichen Entwicklung. Sprachkompetenz in zwei Fremdsprachen führt zu einer höheren Bereitschaft zur Erfüllung von Dienstaufgaben und trägt zur Steigerung der Gesamteffizienz der Grenzschutzbehörde bei.

References

1. Ballweg S. etk. (2013). Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch? DLL 2. München, Deutschland: Klett-Langenscheidt [in German].
2. Shevchenko M., Klavdiyeva Yu. (2021). New communicative methods of teaching German as a foreign language. Scientific Bulletin of Dnipropetrovsk State University of Internal Affairs: Scientific Journal. Special Issue, no. 1(113), pp. 292–298 [in English].
3. Tsviak L. V. (2011). Osoblyvosti navchannia druhoi inozemnoi movy u vyshchomu pravookhoronnomu navchalnomu zakladi [Features of teaching a second foreign language in a law enforcement institution]. Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Seria: pedahohika, sotsialna robota [Scientific Bulletin of Uzhgorod National University. Series: pedagogy, social work]. №. 22.P.185-188 [in Ukrainian].

CLIL У ВИЩІЙ ШКОЛІ: СИНЕРГІЯ ЗМІСТУ ТА МОВИ ЯК ВІДПОВІДЬ НА ВИМОГИ РИНКУ ПРАЦІ

Світлана БАБУШКО

*Київський національний університет
імені Тараса Шевченка*

Сучасні глобалізаційні процеси та вимоги ринку праці формують нові виклики для української вищої освіти, вимагаючи від майбутніх фахівців не лише глибоких знань за фахом, але й високої іншомовної комунікативної компетентності. Це зумовлює необхідність перегляду традиційних методологій викладання іноземних мов у закладах вищої освіти. Відтак, у вищій освіті України зростає попит на викладання предметного змісту через іноземну мову, переважно англійську (English as a Foreign Language, EFL), що привело до появи новітньої методології – інтегрованого навчання змісту та мови (CLIL – Content and Language Integrated Learning).

LEARNING THROUGH LANGUAGE

Переваги методології CLIL у навчанні іноземної мови є очевидними, оскільки CLIL зміщує акцент на комунікацію та взаємодію, орієнтуючи процес викладання EFL на практичне застосування мови у професійному середовищі. Крім того, CLIL дозволяє студентам одночасно здобувати фахові знання та значно підвищувати свою іншомовну й професійну компетентність (Бабушко, 2021). Таким чином, питання обґрунтування та ефективного використання новітніх методологічних підходів, зокрема CLIL, у викладанні EFL у вищій школі є надзвичайно актуальним.

З огляду на викладене, метою нашого виступу є теоретичне обґрунтування та практичний аналіз ефективності впровадження інтегрованого навчання змісту та мови (CLIL) як інноваційної стратегії у викладанні професійно-орієнтованої іноземної мови для забезпечення високого рівня професійної та іншомовної компетентності здобувачів вищої освіти.

Методологія CLIL є потужною інноваційною стратегією, що забезпечує синергію між предметним навчанням та вивченням іноземної мови. Її фундаментальною основою є модель «4С», запропонована Д. Койл (Coyle, Hood, & Marsh, 2010), що визначає чотири взаємопов'язані складові, інтеграція яких і забезпечує ефективність навчання:

- зміст (content). У процесі вивчення фахового матеріалу іноземна мова використовується як засіб для засвоєння предметних знань, а не як самоціль, що забезпечує змістову значущість мовного матеріалу;

- комунікація (communication). Іноземна мова слугує інструментом для взаємодії та вирішення конкретних комунікативних завдань у професійній сфері, що сприяє розвитку не лише лінгвістичної (вміння говорити окремими реченнями), але й дискурсивної компетентності

LEARNING THROUGH LANGUAGE

(будувати зв'язний логічний текст або розмову);

- пізнання (cognition). CLIL стимулює критичне мислення здобувачів освіти та когнітивні процеси (аналіз, порівняння, синтез, оцінка) через опрацювання складної фахової інформації іноземною мовою;

- культура (culture). Розширення міжкультурної компетентності та розуміння глобальних проблем, що готує здобувачів вищої освіти, майбутніх фахівців, до успішної міжнародної співпраці.

Щодо практичного аналізу ефективності методики CLIL, зазначимо, що результати досліджень, опублікованих у таких виданнях, як «Journal of Immersion and Content-Based Language Education», часто демонструють, що студенти, які навчалися за CLIL, показують вищі результати у розумінні предметного змісту порівняно з тими, хто вивчав його рідною мовою, при цьому зберігаючи високі показники мовної компетентності. Це пояснюється тим, що, згідно з дослідженнями Р. Lightbown та N. Spada, мовне засвоєння є найбільш продуктивним, коли увага зосереджена на розумінні змісту, а не на граматичних формах. У цьому контексті CLIL забезпечує оптимальне середовище для занурення у професійний контент, що сприяє швидкій «інтерналізації мовних структур» (Lightbown, & Spada, 2021). Тобто методика CLIL допомагає студентам швидко «записати» граматичні правила та способи побудови речень глибоко в пам'яті, щоб вони могли використовувати їх автоматично, не замислюючись. Отже, перехід від вивчення про мову до вивчення через мову призводить до глибшого та стійкішого засвоєння фахової лексики.

Крім того, ефективність методології CLIL також проявляється через усунення недоліків традиційного навчання, де здобувачі вищої освіти, володіючи загальною

LEARNING THROUGH LANGUAGE

мовою, часто відчують труднощі з професійним дискурсом. Спираючись на принципи English for Specific Purposes (ESP), CLIL забезпечує вивчення автентичної термінології в контексті змодельованих реальних професійних завдань. До прикладу, в межах підготовки фахівців зі спеціальності С7 Журналістика можливо змодельовати такі ситуації:

- аналіз джерел та фактчекінг, в якій здобувачі опрацьовують англomовні пресрелізи, новини, викладені в іноземних новинних агенціях (Reuters, AP), офіційні заяви міжнародних організацій (ООН, ЮНЕСКО) тощо;

- створення новинного контенту, де завданням для здобувачів є написання стислого новинного повідомлення (News Lead) або пресрелізу на основі іноземного джерела, дотримуючись структури «перевернутої піраміди» (Inverted Pyramid);

- проведення інтерв'ю, де створюється симуляція інтерв'ю з «іноземним експертом» або «свідком події» (рольова гра) для отримання критичної інформації;

- створення мультимедійного контенту, де здобувачі мають розробити синопсис (Story Pitch) для міжнародного документального фільму або подкасту, використовуючи професійний сленг.

Таким чином, аналіз інноваційної стратегії інтегрованого навчання змісту та мови (CLIL) підтверджує її значну ефективність та стратегічну важливість для модернізації системи вищої освіти в Україні в контексті глобалізаційних процесів. CLIL відповідає вимогам сучасного ринку праці, забезпечуючи підготовку конкурентоспроможних фахівців з високим рівнем іншомовної комунікативної компетентності, що обґрунтовує необхідність подальшого дослідження та активного впровадження цієї стратегії в освітню практику вищої освіти України.

References

- Бабушко, С. Р. (2021). ЕМІ у вищій школі України: виклики і перспективи. *Сучасні тенденції у викладанні іноземних мов: IV Міжнародна науково-практична інтернет конференція викладачів навчальних закладів, докторантів, аспірантів, вчителів, магістрантів, студентів* (с. 79–82). Сумський ДПУ ім. А. С. Макаренка.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press. <https://lnk.ua/b4A3Y0QVQ>
- Lightbown, P., & Spada, N. (2021). *How Languages are Learned*. Oxford University Press.

ВИКОРИСТАННЯ ПРОЄКТНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ У ЗВО ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ

Ольга ДУБІНІНА

Державний торговельно-економічний університет, м. Київ

Зміни, які відбуваються майже у всіх сферах діяльності українського суспільства, висувають нові вимоги до організації навчального процесу у закладах вищої освіти, спонукають освітян до пошуку нових методів і технологій підготовки конкурентоспроможних фахівців економічного сектору, здатних активно функціонувати у професійному середовищі, розв'язувати складні проблеми, відповідним чином реагувати на виклики сьогодення.

У методиці викладання іноземної мови запропоновано велику кількість ефективних методів і технологій, які забезпечують якісну реалізацію освітнього процесу. Серед них можна виділити технологію проєктного навчання, яка

LEARNING THROUGH LANGUAGE

вважається одним із ефективних способів організації роботи студентів, адже вона створює умови для творчої самореалізації здобувачів вищої освіти, підвищує мотивацію до навчання, сприяє розвитку інтелектуальних здібностей, формує навички пошуково-дослідницької діяльності.

Науковці визначають метод проєктів як процесуальний і, в той же час, орієнтований на продукт підхід, у межах якого студенти цілеспрямовано і самостійно під керівництвом викладача досліджують і вирішують певну дослідницьку чи соціально значущу прагматичну проблему, спрямовуючи свої зусилля на отримання певного результату, плануючи певну подію та розробляючи певний продукт. Технологія проєктного навчання розглядається як організація, розробка і створення студентами під контролем викладача творчих продуктів, що мають практичну значимість (Ніколаєва та ін., 2015, с. 330).

Під проєктом у навчанні іноземної мови розуміють комплекс завдань, які передбачають організовану, тривалу, самостійну дослідну діяльність іноземною мовою, яка виконується в аудиторії та поза її межами, і результатом якої є створення певного кінцевого продукту (проєкту). Метод проєктів – один із важливих методів формування іншомовної комунікативної компетентності. У його межах застосовують навчально-пізнавальні прийоми, спрямовані на вирішення проблеми шляхом самостійної діяльності студента (Супрун, 2024).

Існують певні характеристики проєктної технології, які необхідно брати до уваги під час реалізації освітньої діяльності:

- проєктна робота повинна бути зорієнтована на здобувача/студента, на його потреби і інтереси; викладач відіграє важливу роль, підтримуючи та надаючи

LEARNING THROUGH LANGUAGE

консультації під час виконання проєкту;

- проєктна діяльність передбачає співпрацю, групову взаємодію, допомогу та підтримку, а не конкуренцію;

- наявність проблемно пошукового (дослідницького) завдання, орієнтованого на досягнення певного кінцевого продукту (доповіді, звіту, презентації, виступу тощо);

- проєктна робота повинна мати міжпредметний та інтегративний характер і орієнтуватися на розв'язання автентичних проблемно-пошукових, дослідницьких, творчих завдань, які виходять за межі навчальної аудиторії; проєкт має орієнтуватися на розв'язання реальних задач, пов'язаних з майбутньою професійною діяльністю студентів;

- проєктна робота повинна забезпечувати інтеграцію - мовних знань, комунікативних умінь, використання усного та писемного мовлення; вивчення іноземної мови включається у навчально-дослідницьку діяльність і виступає засобом розв'язання проєктної проблеми;

- зміст проєктної роботи повинен створювати умови для самореалізації, креативності, прояви творчих якостей студента (Ніколаєва та ін., 2015, с. 336-340).

Виконання проєктів під час вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням (ІМПС) дозволяє студентам використовувати знання та уміння у ситуаціях, наближених до реального професійного життя, допомагає подолати прогалину між теоретичними знаннями та практичним використанням мови (Bakayeva et al., 2005).

Керівником проєкту виступає викладач, але його роль у навчальному процесі змінюється: він не просто надає знання, а створює відповідні умови для самостійного отримання інформації студентами. Викладач координує весь процес, допомагає і спрямовує студентів у пошуках необхідної інформації, рекомендує джерела, заохочує і стимулює студентів, допомагає правильно оцінити

LEARNING THROUGH LANGUAGE

отримані результати і знайти шлях удосконалення знань та умінь. Студенти стають активними учасниками процесу: визначають мету та цілі діяльності, самостійно знаходять нову інформацію, експериментують, несуть відповідальність за результати своєї роботи. Робота над проектом вимагає від студентів володіння певними методами, прийомами та технологіями, а саме – методами синтезу, аналізу, дедукції, індукції, пошуку інформації, порівняння, опису, систематизації. Студенти повинні планувати і аналізувати власне навчання, використовувати відповідні методи і стратегії, вчитися самостійній організації навчального процесу.

Реалізація проекту включає чотири основні етапи: етап підготовки проекту, етап виконання проекту, презентація проекту і підведення підсумків, оцінювання підготовленого продукту.

Метою підготовчого етапу є планування діяльності студентів з виконання проекту, а саме: визначення основних напрямів діяльності, розподіл студентів у групи, які працюватимуть за цими напрямками, визначення формату очікуваного кінцевого продукту, планування шляхів і джерел пошуку інформації для реалізації дослідження, а також способів презентації результатів дослідження тощо. На другому етапі реалізації проекту відбувається пошук, аналіз та вибір необхідної інформації, систематизація та узагальнення отриманих результатів; визначаються ключові питання проектної роботи, оформлюється документація, звітність, створюється презентація. На цьому етапі студенти можуть представляти поточні звіти щодо ходу їхньої роботи. На презентаційному етапі студенти демонструють результати діяльності над проектом, кінцевий продукт.

Головною метою підсумкового етапу є аналіз та оцінювання проектної діяльності і проектів студентів. На

LEARNING THROUGH LANGUAGE

цьому етапі необхідно обговорити результати групової роботи над проектом, а також оцінити проектну роботу в цілому. Оцінювання може включати три аспекти роботи над проектом:

1) якість змісту розробленого проекту: робота оцінюється з точки зору досягнення визначених цілей проекту, повноти матеріалу, логічності та послідовності, оригінальності та креативності, відповідності майбутній професійній діяльності;

2) якість презентації продукту: презентації оцінюються з точки зору їх відповідності визначеним цілям і змісту проекту, їх чіткості, структури, правильності візуального оформлення; необхідно оцінити уміння представляти презентації, використовувати відповідні технології, навички роботи з аудиторією, уміння вести дискусії, відповідати на запитання (Q&A session);

3) використання мовного інвентарю: оцінюється здатність студентів ефективно користуватися іноземною мовою під час роботи над проектом, представляти іноземною мовою результати своєї роботи (Bakayeva et al., 2005).

Важливо навчити студентів самостійно визначати, чи досягнуто поставлену мету, адекватно оцінювати та, у разі необхідності, корегувати свою діяльність.

Застосування проектної технології у процесі вивчення ІМПС сприятиме створенню мотивації до навчання, забезпеченню умов для формування навичок пізнавальної дослідницької діяльності та самостійної роботи, набуттю вмінь аналізувати, узагальнювати, аргументувати, представляти матеріал, підготовлений під час роботи над проектом. Виконання проектів створює умови для використання іншомовної комунікативної компетенції у ситуаціях, наближених до реальної професійної діяльності здобувачів.

References

- Bakayeva, G. Ye., Borysenko, O. A., Zuenok, I. I., Ivanishcheva, V. O., Klymenko, L. Y., Kozymyrska, T. I., Kostrytska, S. I., Skrypnyk, T. I., Todorova, N. Yu., & Khodtseva, A. O. (2005). *English for specific purposes (ESP): National curriculum for universities*. Lenvit.
- Stoller, F. L. (2002). Project work: A means to promote language and content. In J. C. Richards & W. A. Renandya (Eds.), *Methodology in language teaching: An anthology of current practice* (pp. 107–120). Cambridge University Press.
- Ніколаєва, С. Ю., Борецька, Г. Е., Майєр, Н. В., Устименко, О. М., & Черниш, В. В. (2015). *Сучасні технології навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх і вищих навчальних закладах: Колективна монографія* (С. Ю. Ніколаєва, ред.; І. Ф. Соболева, техн. ред.). Ленвіт.
- Супрун, М. (2024). Ефективність використання методу проєктів при вивченні іноземної мови у ЗВО. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 71(3), 256–261.

ГОТОВНІСТЬ ВИКЛАДАЧІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ МОДЕЛІ SAMR У ВИКЛАДАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ СПЕЦІАЛЬНИХ ЦІЛЕЙ

Оксана КРАСНЕНКО, Олена СТЕПАНЕНКО,

Лариса ЛЯШЕНКО

*Київський національний університет
імені Тараса Шевченка*

Розвиток цифрових технологій та глобальних комунікацій радикально змінює вимоги до підготовки фахівців у галузі інформаційних технологій. Традиційні підходи до викладання англійської мови для спеціальних цілей (ESP), зосереджені на вивченні вузькоспеціальної лексики та модельованих діалогів, уже не відповідають

LEARNING THROUGH LANGUAGE

реаліям професійної діяльності ІТ фахівців. Від них очікується активна участь у міжнародних командах, робота з відкритими проектами, документацією, онлайн платформами, а також ефективна міжкультурна комунікація.

У цьому контексті особливої ваги набувають принципи відкритої освіти та використання освітніх технологій, які не лише доповнюють, а й трансформують навчальний процес. Однією з моделей, що дозволяє описати й спроектувати рівні інтеграції цифрових технологій у навчання, є модель SAMR (Substitution, Augmentation, Modification, Redefinition), запропонована Р. Пуентедурою (Puentedura, 2013).

Метою нашого дослідження є проаналізувати готовність викладачів до використання моделі SAMR у викладанні англійської мови для спеціальних цілей ІТ студентам з урахуванням принципів відкритої освіти та окреслити основні виклики й умови успішної інтеграції.

Відкрита освіта передбачає вільний доступ до знань, використання відкритих освітніх ресурсів (OER) (Butcher, 2015), відкритих ліцензій (зокрема Creative Commons (Creative Commons, 2020)), хмарних платформ, а також практик міжнародної онлайн-співпраці. Для ESP це означає можливість працювати з актуальними автентичними матеріалами: технічною документацією, блогами розробників, матеріалами з кібербезпеки, відкритими наборами даних, форумами спільнот розробників тощо.

Інтеграція таких ресурсів і платформ дозволяє: моделювати реальні професійні завдання (написання документації, посібників, участь у відкритих проектах); розвивати одночасно мовну, цифрову та міжкультурну компетентність; формувати у студентів суб'єктність, відчуття внеску у спільноту знань (Степаненко &

LEARNING THROUGH LANGUAGE

Красненко, 2025).

Модель SAMR дає можливість структуровано впроваджувати ці принципи на заняттях:

Substitution (заміщення): цифрові технології замінюють традиційні засоби без якісної зміни завдання (електронні підручники замість паперових, текстові редактори замість зошитів, онлайн-тести замість друкованих).

Augmentation (підсилення): до завдань додаються нові функції (гіперпосилання, мультимедійні елементи, автоматичний фідбек, адаптивні курси, інструменти на кшталт Grammarly, Write&Improve, чат-боти ШІ (Красненко, 2024)).

Modification (модифікація): змінюються самі завдання: з'являються спільні онлайн-проекти, групова робота в хмарних сервісах, мультимедійні продукти, інтерактивні карти знань, завдання з спільним опрацюванням ресурсів.

Redefinition (переосмислення): створюються такі формати навчання, які були б неможливі без технологій, зокрема міжнародні онлайн-курси та COIL проекти, участь у глобальних командах, робота над спільними проектами з представниками інших країн.

Застосування всіх рівнів SAMR у викладанні ESP для студентів факультету інформаційних технологій: від використання Wordwall, Quizizz, Kahoot, чат-ботів ШІ до міжнародних COIL модулів у співпраці з університетами Колумбії, Чилі та ОАЕ, демонструє потенціал моделі SAMR як практичного фрейму для поєднання ESP, відкритої освіти та цифрової трансформації (Степаненко et al, 2023).

Готовність викладачів до впровадження SAMR у викладанні ESP можна розглядати як сукупність трьох взаємопов'язаних компонентів: технічного, методичного та

LEARNING THROUGH LANGUAGE

ціннісно-психологічного.

Технічна готовність передбачає вміння працювати з основними цифровими інструментами (електронні ресурси, онлайн-тести, хмарні сервіси, платформи для відеозв'язку, ШІ-інструменти), а також базове розуміння того, як ці засоби можуть бути інтегровані в навчальний процес.

Методична готовність пов'язана зі здатністю переосмислювати завдання, проектувати діяльність студентів так, щоб використання технологій відповідало педагогічній меті: розвитку комунікативної компетентності, критичного мислення, уміння працювати в команді, виконувати проєктні завдання тощо. Вона включає розуміння логіки рівнів SAMR і вміння цілеспрямовано переводити завдання з рівня Substitution до Modification і Redefinition.

Ціннісно-психологічна готовність включає відкритість до інновацій, готовність ділитися матеріалами, працювати з відкритими ресурсами й міжнародними партнерами, а також подолання недовіри до інструментів штучного інтелекту.

Для аналізу готовності викладачів до використання моделі SAMR було проведено опитування 32 викладачів іноземних мов Київського національного університету імені Тараса Шевченка за 5-бальною шкалою Лайкерта. Застосування моделі SAMR як аналітичного інструменту, розробленого Р. Пуентедурою, дало можливість оцінити ступінь інтеграції цифрових технологій у навчальний процес.

Отримані середні значення відповідей за 23 твердженнями (шкала 1-5) продемонстрували помірно високий рівень прийняття цифрових інновацій – від 3,37 до 4,38, що свідчить про сформовану базову цифрову компетентність викладачів. Найвищі результати (4,25-4,38)

LEARNING THROUGH LANGUAGE

стосувалися використання цифрових інструментів для розвитку професійного письма, роботи з документацією, організації співпраці у хмарних середовищах, адаптації матеріалів та відповідності сучасним тенденціям цифрової трансформації освіти. Це відповідає рівням Augmentation та частково Modification за SAMR (Рис. 1; Рис. 2).

3. Вкажіть, наскільки Ви згодні з наступним твердженням: Заміна старих технологій на нові забезпечує краще узгодження з сучасними освітніми рамками (наприклад, SAMR, TRACK).

16 ответов

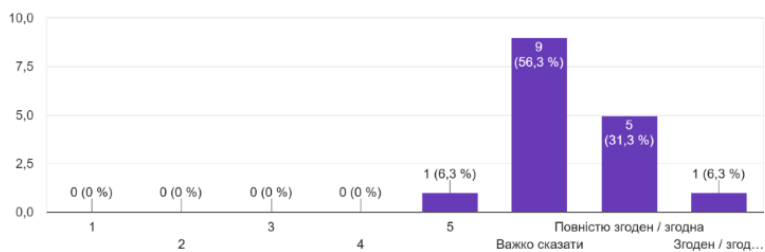


Рис. 1. Результати відповідей на питання 3

4. Вкажіть, наскільки Ви згодні з наступним твердженням: Заміна старих технологій на нові покращує спільне навчання за допомогою таких інструментів, як COIL, Trello або GitHub

16 ответов

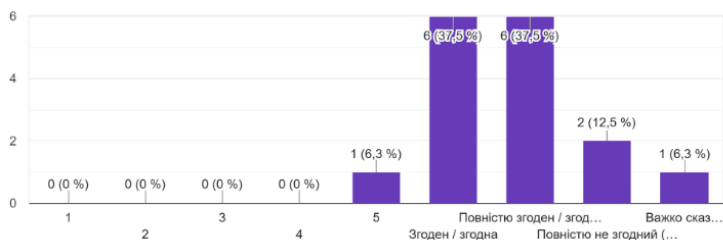


Рис. 2. Результати відповідей на питання 4

Найнижчі показники (3,37-3,56) спостерігались у твердженнях, пов'язаних із використанням гейміфікації, VR технологій та аналітики навчальних даних – сфер, що відповідають рівню Redefinition, який потребує вищої

LEARNING THROUGH LANGUAGE

цифрової зрілості та методичної підготовки викладачів. Аналогічні тенденції відзначають дослідники цифрової педагогіки (Hilton, 2016; Anderson & Krathwohl, 2001), підкреслюючи, що саме трансформаційний рівень інтеграції технологій є найскладнішим для досягнення. Графік демонструє коливання середніх значень від 3,37 до 4,38, підкреслюючи нерівномірність готовності викладачів до використання різних типів цифрових технологій (Рис. 3).



Рис. 3. Середні значення відповідей викладачів за всіма питаннями опитування

Узагальнюючи отримані дані, можна стверджувати, що рівень Substitution та Augmentation є повністю освоєним викладачами, що підтверджує їхній високий рівень технологічної готовності. Рівень Modification реалізується частково, переважно у спільних онлайн проєктах і у роботі з цифровими платформами. Рівень Redefinition потребує додаткової підтримки та професійного розвитку, що узгоджується з міжнародними дослідженнями щодо бар'єрів цифрової трансформації освіти.

LEARNING THROUGH LANGUAGE

References

- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). A taxonomy for learning, teaching, and assessing: *A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman. https://quincycollege.edu/wp-content/uploads/Anderson-and-Krathwohl_Revised-Blooms-Taxonomy.pdf
- Butcher, N. (2015). A basic guide to open educational resources (OER). Commonwealth of Learning & UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000215804>
- Creative Commons. (2020). About CC licenses. <https://creativecommons.org/licenses/>
- Hilton, J. T. (2016). A case study of the application of SAMR and TPACK for reflection on technology integration into two social studies classrooms. *The Social Studies*, 107(2), 68-73. <https://doi.org/10.1080/00377996.2015.1124377>
- Puentedura, R. (2013). SAMR: getting to transformation. *Hippasus*. 2013. <http://hippasus.com>
- Красненко, О.М. (2024). Гейміфікація у викладанні англійської за професійним спрямуванням. *Лінгвосфера учора, сьогодні, завтра*: матеріали Першої міжнародної наукової конференції пам'яті професора Костянтина Тищенка (10-12 жовтня 2024). К.: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет». С. 235-238.
- Степаненко, О.І., Красненко, О.М. (2023). Практичне використання моделі SAMR у викладанні англійської мови для спеціальних цілей. *Інноваційна педагогіка*. Вип. 85, Том 2. 2025 С. 248-256. DOI: <https://doi.org/10.32782/ip/85.2.45>
- Степаненко, О., Кохан, О., Михайлова, Н. (2023). Можливості для інновацій: віртуальне інформаційне середовище як засіб підвищення якості освіти. *Інноваційна педагогіка*. 60. Одеса. С. 256-260 DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/60.51>

**ПРОБЛЕМИ КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЇ ПРОГРАМ З
ПРОФЕСІЙНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ (ESP) ДЛЯ
ФІНАНСИСТІВ: ПЕРЕДУМОВИ, ПЕРЕВАГИ ТА
СИСТЕМНІ ВИКЛИКИ**

*Ольга ХОДАКЕВИЧ, Юлія МЕНДРУХ,
Ельвіра ОСТАПЕНКО*

*Київський національний економічний університет
імені Вадима Гетьмана*

Актуальність проблеми. На сучасному ринку праці фінансові фахівці повинні володіти не лише аналітичними знаннями, але й високорозвиненою комунікативною компетенцією з англійської мови, яка є основним засобом міжнародної взаємодії. Програми ESP (English for Specific Purposes) на магістерському рівні мають стратегічне значення, оскільки вони готують студентів до ефективної роботи в кількох комунікативних сферах: звітність, переговори, консультативне спілкування та професійний цифровий дискурс.

Розробка таких програм відбувається в умовах, коли державне законодавство надає пріоритет українській мові як мові навчання, тоді як політика європейської інтеграції та інтернаціоналізації дозволяє запроваджувати англійськомовні компоненти. Для програм ESP це створює як можливості (інтернаціоналізація, глобальна актуальність), так і виклики (балансування багатомовного навчання, збільшення методичного навантаження). Успіх залежить від ефективного узгодження такої політики з динамічними комунікативними вимогами, характерними для фінансового сектору.

Огляд стану досліджень. Теоретичною основою дослідження є роботи Хатчінсона та Вотерса (1987) [4], які заклали методологічну основу ESP, концептуалізувавши

LEARNING THROUGH LANGUAGE

його як підхід, що ґрунтується на ситуативних потребах учня. Подальший розвиток рамки ESP був здійснений Дадлі-Евансом та Сент-Джоном (1998) [2], які наголосили на критичній важливості жанрового та дискурсного аналізу для точного моделювання професійної комунікації. У фінансовій сфері Бібер (2006) [1] надав розширені емпіричні описи професійних жанрів, таких як звіти та комунікація з інвесторами.

Дослідження предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL) підтверджують, що такі підходи поглиблюють концептуальне розуміння та покращують переносність комунікативних навичок. Останні тенденції, висвітлені Ф. Поппі (2020) [5], підкреслюють необхідність інтеграції цифрової грамотності та мультимодальності у фінансовий дискурс, що відображає перехід до онлайн-систем звітності та фінтех.

Основна ідея дослідження полягає у проведенні комплексного аналізу та подальшій концептуалізації методологічних засад розробки програм ESP для фінансових фахівців, ідентифікуючи ключові фактори успіху та основні обмеження. Дослідження сфокусоване на критичній оцінці магістерської програми «Тренінг «Ділова іноземна мова для фінансистів» розробленою викладачами кафедри іноземних мов факультету фінансів Київського національного економічного університету. Завданням було визначити, як оптимізувати дизайн програми для досягнення її максимальної ефективності.

Методологічна основа цього дослідження є комплексною і поєднує: (1) аналіз документів, що включав огляд законодавчих актів мовної політики України; (2) огляд змісту магістерської програми «Тренінг «Ділова іноземна мова для фінансистів», з оцінкою її тематичних блоків, компетенцій та відповідності потребам професійного спілкування; та (3) синтез сучасних

LEARNING THROUGH LANGUAGE

досліджень у галузі ESP, CLIL та жанрових моделей для розробки концептуальної моделі оцінки програми.

Результати дослідження. Магістерська програма «Тренінг «Ділова іноземна мова для фінансистів» є релевантною завдяки тематичній структурованості та міждисциплінарній інтеграції з IT, комплаєнсом і ризиками. Вона використовує автентичні матеріали та стандарти IELTS/BEC.

Проте для забезпечення її високої ефективності та відповідності програмам ESP в цілому у фінансовій сфері, необхідно зосередитися на кількох критичних аспектах. По-перше, слід розробити чіткі механізми методичної підтримки (scaffolding) для роботи з високою лексичною щільністю фінансової термінології. Великий обсяг спеціалізованої лексики збільшує когнітивне навантаження на студентів, ускладнюючи їм перехід від пасивного розуміння до активного використання термінів у професійній комунікації [3]. По-друге, необхідно оптимізувати навчальний план та уникнути надмірного навантаження на програму. По-третє, важливою є покращена міждисциплінарна інтеграція та синхронізація з предметною експертизою (фінансовими та економічними дисциплінами). І, нарешті, треба забезпечити підтримку самостійної роботи студентів, оскільки її ефективність безпосередньо залежить від наявності структурованих ресурсів та регулярного контролю (зворотного зв'язку).

Практичні рекомендації. Для посилення загальної ефективності програми рекомендується низка системних заходів. На початковому етапі курсу необхідно провести needs analysis, залучаючи до цього процесу як майбутніх студентів, так і безпосередніх роботодавців фінансового сектору. Такий підхід забезпечить актуальність змісту.

На наступному етапі слід впровадити модульну структуру програми, яка б розрізняла основні та вибіркові

LEARNING THROUGH LANGUAGE

напрямки. Так студенти зможуть обрати більш спеціалізовані напрямки підготовки, наприклад, між банківським регулюванням та фінтех-інноваціями, відповідно до своїх кар'єрних цілей. Одночасно необхідно посилити міждисциплінарну співпрацю з іншими ключовими відділами — фінансів, ІТ та комплаєнсу, для забезпечення професійного контексту і синхронізації термінології.

Далі, для підвищення якості навчального матеріалу, необхідно розробити єдине цифрове сховище автентичних матеріалів, орієнтованих на жанровий підхід. Додатково, для студентів із різними рівнями мовної підготовки важливо створити модулі-перехідники (bridging modules).

Нарешті, оцінювання та самостійна робота мають бути переосмислені. Рекомендується впровадити оцінювання на основі завдань, що включають реальні симуляції. Самостійну роботу слід структурувати, надаючи студентам чіткі інструкції. Додатковою перевагою стане систематичне залучення фахівців галузі через гостьові лекції, огляди реальних кейсів та спільні заняття (co-teaching).

Висновки. Концептуалізація програм ESP для студентів-фінансистів в Україні вимагає ретельного балансу між зобов'язаннями щодо національної мовної політики та стратегічною метою інтернаціоналізації професійної освіти. Такі програми мають значний потенціал, але їх ефективність залежить від вирішення лексичних, організаційних та методологічних проблем і забезпечення тісної відповідності реальним професійним потребам.

References

1. Biber, D. (2006). *University language: A corpus-based study of spoken and written registers*. John Benjamins.

LEARNING THROUGH LANGUAGE

2. Dudley-Evans, T., & St John, M. J. (1998). *Developments in English for specific purposes: A multi-disciplinary approach*. Cambridge University Press.
3. Hunchenko, Yu. (2023). Secularities of teaching vocabulary at esp classes. у науковий часопис національного педагогічного університету імені м. п. драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Збірник наукових праць (Вип. 92, Т. 2, с. 26). Видавничий дім «Гельветика».
4. Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for specific purposes: A learning-centred approach*. Cambridge University Press.
5. Poppi, F. (2020). *Professional discourse across media and contexts*. Palgrave Macmillan.

НЕТВОРКІНГ В АКАДЕМІЧНОМУ СЕРЕДОВИЩІ: ЯК ПОБУДУВАТИ НАВИЧКИ АКАДЕМІЧНОЇ ДИСКУСІЇ ТА ДЕБАТІВ У АСПІРАНТІВ ТЕХНІЧНИХ НАПРЯМКІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Катерина ВУКОЛОВА, Віра ЗІРКА

*Дніпровське відділення Центру наукових досліджень та
викладання іноземних мов НАН України*

Сучасне суспільство характеризується низкою ознак, як-от: глобалізація та уніфікація культури, прискорений розвиток інформаційних технологій, лавиноподібне накопичення інформації та зростання її ролі як ключового ресурсу, посилення соціальної мобільності населення. За таких умов природнім чином змінюються й основні парадигми освіти, яка, будучи за своєю природою досить консервативною сферою, тим не менш прагне залишатися конкурентоздатною. Особливо це характерно для України, адже ми зіштовхуємося із потужною конкуренцією з боку освітніх систем західних країн.

LEARNING THROUGH LANGUAGE

Однією з новацій, які можуть бути використані в академічному середовищі, є нетворкінг, який розглядається як ефективний маркетинговий інструмент, який за відносно низьких витрат дозволяє знаходити нові канали збуту і корисні контакти, в основному за рахунок опосередкованих знайомств [1, с. 109]. Іншими словами, це технологія вибудовування зв'язків між людьми у контексті суспільного діалогу. Незважаючи на те, що нетворкінг досліджується в основному з позиції бізнес-аналізу та маркетингу, ця технологія може бути цілком доречною і в суто дидактичних практиках.

Вивчення іноземної мови – одна з ключових задач сучасного фахівця. У контексті європейської інтеграції набуття мовних компетентностей є необхідною умовою працевлаштування та успішної кар'єри. Говорячи про компетентнісний підхід, слід мати на увазі, що компетенції часто виходять за межі суто мовних навичок (читання, письмо, аудіювання, говоріння). Існує категорія необхідних студентам та аспірантам технічних спеціальностей *soft skills*, серед яких не останнє місце посідає здатність до дискусії в її академічному вимірі.

У контексті підготовки аспірантів технічних напрямків варто виокремити кілька концептуальних аспектів. По-перше, фахівці з технічних наук можуть мати менші (у порівнянні з гуманітаріями) обсяги знань із суто мовознавства. Безперечно, вони користуються українською та іншими мовами, але знання категорій граматики може бути дещо нижчим через специфіку їхньої професійної підготовки. По-друге, цим фахівцям необхідна специфічна лексика, яка рідко зустрічається в інших сферах. По-третє, їм необхідно використовувати матеріали англійських стандартів, мануалів, протоколів та інших документів. При цьому фахівці з технічних наук часто працюють в команді, а також презентують результати своєї роботи колегам,

LEARNING THROUGH LANGUAGE

партнерам, роботодавцям, замовникам, стажерам тощо, що потребує навичок усного мовлення, в тому числі в рамках дискусій.

Академічна дискусія та дебати англійською мовою мають окремі особливості, з якими аспіранти мають бути ознайомлені:

- англійська технічна термінологія: *framework, deployment, assembly, simulation*;

- конструкції для аргументації власної позиції: *I argue that..., this evidence shows..., from a technical standpoint..., the data indicates...*;

- мовні формули для контраргументації точки зору опонента: *however..., this assumption is flawed because..., what about the case when...?*

Також необхідно тренувати навички пояснення складних технічних понять простими словами. Це часто необхідно майбутнім викладачам та інструкторам, які працюють з людьми зі значно нижчим рівнем підготовки. Наприклад, аспіранту можна запропонувати дати два пояснення одного й того ж поняття:

- складне: *a machine learning model is a parametrized statistical function that maps input data to predicted outputs based on training patterns*;

- просте: *a machine learning model is like a smart tool that learns from examples (you show it many cases, and it figures out how to make predictions on new ones)*.

Ще однією важливою навичкою для дискусій та дебатів є оформлення аспірантами слайдів презентацій для аргументованого викладення власних думок. Матеріали такого типу сприяють розвитку різних навичок, серед іншого, вміння коротко та змістовно представляти свою точку зору, наводити яскраві приклади.

К. Галацин та О. Ярошенко пропонують низку технологій опрацювання дискусійних питань. Серед них –

LEARNING THROUGH LANGUAGE

«дискусійні гойдалки»: партнерами стають дві групи учасників, які розташовуються одна напроти одної. Після того, як прозвучало питання для обговорення, вони по черзі від кожної групи висловлюють судження щодо запропонованого питання. Інша технологія – «оцінювальна дискусія», яка має на меті не стільки прояснення позицій сторін, скільки вдосконалення навичок дискутування. Оцінювальну дискусію можна використовувати, коли студенти навчилися працювати в групах [2, с. 56]. Перелік заходів, які реалізуються в рамках нетворкінгу, може формуватися з огляну на дидактичні задачі, а також на особливості окремо взятої аудиторії. Також цю технологію можна використовувати під час онлайн-навчання, зокрема, з використанням технологій ZOOM. Слід зазначити, що, незважаючи на дискусійність питання щодо використання рідної мови в рамках узгодження позиції в групі [3], ми вважаємо, що найкращим варіантом буде повне занурення в англійську навіть при неопублічному спілкуванні учасників команди.

Таким чином, нетворкінг в академічному середовищі є необхідною технологією, яка допомагає як вивчати англійську мову, так і формувати *soft skills*. Ми вважаємо, що такого роду активність допоможе аспірантам не лише у їх майбутній науковій діяльності, а й дозволить працювати в команді у різних бізнес-проектах. Навички дискусії подібним чином можна розвивати в рамках вивчення не тільки англійської, а й інших іноземних мов.

References

1. Брич В.Я., Снігур Х.А. (2017). Нетворкінг: поняття та особливості застосування в управлінні персоналом. Вісник Хмельницького національного університету. Економічні науки, 5, 108-111.
2. Галацин К., Ярошенко О. (2020). Технології опрацювання дискусійних питань у процесі вивчення студентами технічних

LEARNING THROUGH LANGUAGE

- спеціальностей англійської мови. Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету, 1, 53-62.
3. Warrick A. (2021). Challenges and Adaptive Strategies to Teaching English Debate Online. Journal of Multilingual Pedagogy and Practice, 1, 23-28.

ІНТЕГРАЦІЯ МЕДІАГРАМОТНОСТІ ТА АНАЛІЗУ ПОЛІТИЧНИХ НАРАТИВІВ У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ НАПРЯМУ «ПОЛІТОЛОГІЯ»

Тетяна ЦЕПКО

*Київський національний університет
імені Тараса Шевченка*

Сучасна підготовка студентів напрямку «Політологія» у закладах вищої освіти (ЗВО) потребує комплексного підходу до формування іншомовної комунікативної компетентності, що включає не лише розвиток мовних навичок, але й уміння аналізувати політичні тексти, інтерпретувати міжнародну риторику та критично оцінювати інформацію. У зв'язку зі швидкою трансформацією глобального інформаційного простору особливого значення набуває інтеграція елементів медіаграмотності у курс англійської мови професійного спрямування.

Одним із провідних завдань викладача є створення середовища, у якому студенти здобувають досвід роботи з автентичними матеріалами: політичними промовами, аналітичними статтями, новинними повідомленнями, офіційними звітами міжнародних організацій. Такі тексти дозволяють формувати розуміння сучасних політичних наративів та їхнього впливу на суспільну думку. Робота з

LEARNING THROUGH LANGUAGE

автентичними джерелами сприяє розвитку мовної інтуїції, опануванню термінології міжнародних відносин і водночас вчить студентів розпізнавати маніпулятивні стратегії, емоційно забарвлену лексику, елементи пропаганди чи фреймінгу.

Ефективним інструментом навчання є методика **«critical reading with political framing analysis»** – критичного читання з аналізом політичного фреймінгу. В межах цього підходу студенти навчаються ідентифікувати ключові наративи, зокрема безпекові, гуманітарні, економічні, а також визначати, яким чином мовні засоби формують певне бачення подій. Кероване читання, порівняльний аналіз кількох джерел та дискусійні завдання значно підвищують рівень аналітичного мислення.

Не менш важливим компонентом є робота з лексикою, зокрема термінами, що описують міжнародні процеси, глобальне управління, виборчі технології, дипломатію та публічну політику. Доцільним є застосування методики **семантичного картування**, яка дозволяє студентам візуалізувати взаємозв'язки між поняттями та політичними процесами. Такі заняття підсилюють предметну компетентність студентів і роблять засвоєння нової лексики осмисленим та довготривалим. Розглянемо цю методику дещо детальніше. Семантичне картування (semantic mapping) – це **візуальний метод роботи з лексикою та поняттями**, коли ключове слово або термін розміщується в центрі, а навколо нього створюються гілки з пов'язаними значеннями, асоціаціями, підтемами, прикладами чи термінами.

Семантична карта - це схема, яка показує, як пов'язані між собою слова та поняття.

Для чого використовується:

- щоб глибше зрозуміти значення терміна;
- щоб побачити логічні зв'язки між поняттями;

LEARNING THROUGH LANGUAGE

- щоб легше запам'ятати нову лексику;
- щоб структурувати велику тему (наприклад “international security” або “political reforms”).

Як працює:

1. У центрі — основне слово.
2. Навколо — пов'язані категорії: *synonyms, examples, consequences, related concepts, key actors, processes* тощо.
3. Між елементами — лінії, що показують логічні зв'язки.

Це дуже ефективно для студентів-політологів, бо допомагає не просто вивчити слова, а зрозуміти політичні процеси та структури.

Використання цифрових інструментів, таких як інтерактивні платформи (*Padlet, Mentimeter*), аналітичні системи для роботи з новинними потоками, онлайн-корпуси політичних промов, розширює можливості викладача. Ці ресурси забезпечують швидкий доступ до актуальних матеріалів, дають змогу створювати динамічні завдання й впроваджувати елементи змішаного або перевернутого навчання.

Ключовою педагогічною стратегією виступає також проєктна діяльність, в межах якої студенти готують мультимедійні презентації, аналітичні огляди чи короткі дослідницькі роботи англійською мовою, використовуючи реальні політичні кейси. Це не лише сприяє кращому розумінню змісту, але й допомагає формувати навички академічного письма, публічних виступів і командної роботи.

Усі зазначені технології відповідають сучасній парадигмі компетентнісного навчання, що зорієнтована на розвиток критичного мислення, автономності студента й уміння працювати з інформацією. Для політологів ці навички є основоположними, оскільки в умовах зростання інформаційних потоків і посилення гібридних загроз

LEARNING THROUGH LANGUAGE

майбутні фахівці повинні володіти інструментами аналізу, інтерпретації й оцінювання політичного дискурсу.

Отже, інтеграція медіаграмотності та аналізу політичних нарративів у викладання англійської мови у ЗВО є важливим напрямом модернізації професійної підготовки студентів-політологів. Такий підхід забезпечує не лише підвищення рівня володіння іноземною мовою, але й формує критичного, свідомого й компетентного аналітика політичних процесів, що є надзвичайно актуальним у сучасному демократичному суспільстві.

References

- Бідюк Н. Медіаграмотність у системі професійної підготовки студентів гуманітарних спеціальностей. – Київ: Ліра-К, 2021.
- Костюк О. Викладання іноземної мови у ЗВО: сучасні методи та цифрові інструменти. – Львів: Світ, 2020.
- Романюк А. Політичні комунікації: теорія і практика. – Київ: КНЕУ, 2019.
- Cottrell S. *Critical Thinking Skills*. Palgrave Macmillan, 2017.
- Fairclough N. *Language and Power*. Routledge, 2014.
- Schiffrin D. *Approaches to Discourse*. Wiley-Blackwell, 2019.
- Wilson J., Graham P. *Political Discourse Analysis*. Routledge, 2016.

ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ПОЄДНАННЯ ГРАМАТИКИ Й ПЕРЕКЛАДУ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ПЕРЕКЛАДАЧІВ

Оксана МІЛОВА, Галина МОРОЗОВА

Київський столичний університет імені Бориса Грінченка

Поєднання граматики й перекладу є одним із ключових аспектів професійної підготовки перекладачів, оскільки перекладацька діяльність ґрунтується на

LEARNING THROUGH LANGUAGE

здатності точно інтерпретувати граматичні значення, відтворювати їх у мові перекладу та оцінювати їхню функціональну роль у тексті. Сучасна лінгводидактика розглядає граматику як систему смислів, що функціонують у конкретних дискурсах, а не як сукупність ізольованих правил (Cook, 2010). Для майбутніх перекладачів це означає необхідність формувати вміння аналізувати граматичні явища через їхні текстові, семантичні та прагматичні функції, що відповідає орієнтації перекладацької освіти на комунікативну адекватність та інтерпретативну точність.

Важливе місце посідає функціонально-семантичний підхід, який дозволяє розглядати граматичні категорії у контексті їхнього смислового навантаження. У перекладі часто важливо зберегти саме функцію висловлення, а не зовнішню форму. Як зазначає Munday (2016), переклад передбачає «переосмислення граматичних структур у світлі функцій, які вони виконують у вихідному та цільовому текстах». Наприклад, категорії часу й аспекту в англійській та українській мовах будуються на різних семантичних принципах, тому перекладач має аналізувати контекст, прагматичну інтенцію й жанрові особливості тексту, щоб знайти еквівалент, який точно передає значення.

Когнітивний вимір граматики також має важливе значення. Bassnett (2014) підкреслює, що переклад неможливий без реконструкції концептуальних схем автора, які закріплюються в граматичних і синтаксичних моделях. Для студентів-перекладачів це означає необхідність розуміти, які концептуальні моделі стоять за конкретними граматичними формами, та вміти визначати, як ці моделі структурують смисл висловлення. Когнітивний підхід дозволяє інтегрувати граматичні знання у роботу з перекладом, адже він активізує процеси

LEARNING THROUGH LANGUAGE

інтерпретації, категоризації та зіставлення структур двох мов.

Значний потенціал у поєднанні граматики й перекладу має корпусний підхід, який забезпечує роботу з автентичними текстами. С. Йоханссон (Johansson, 2007) доводить, що аналіз міжмовних відповідностей на матеріалі корпусів відкриває можливості для дослідження реального мовного вжитку, частотних моделей і типових перекладацьких стратегій.

Для студентів це означає рух від інтуїтивного прийняття рішень до статистично й контекстуально обґрунтованого перекладу. Корпуси дають змогу виявити граматичні патерни, колокаційні зв'язки та жанрові відмінності, що не завжди очевидні у традиційних підручниках.

Окремий аспект становить **прагматичний підхід**, у межах якого граматичні структури розглядаються як засоби реалізації комунікативних намірів. Б. Хатім та І. Мейсон (Hatim & Mason, 1997) зазначають, що переклад неможливий без урахування прагматичного ефекту тексту, тому граматичні форми мають аналізуватися через призму ввічливості, категоричності, соціальної дистанції та жанрових очікувань. Наприклад, варіанти модальних дієслів («might», «could», «should») у різних контекстах позначають ступінь припущення, необхідності або поради, і саме прагматичний аналіз допомагає перекладачеві знайти найбільш відповідну конструкцію в цільовій мові.

Інтерференція, що виникає через структурні відмінності між мовами, вимагає застосування контрастивного підходу. М. Бейкер (Baker, 2018) підкреслює, що невідповідність граматичних систем є одним із найпоширеніших джерел перекладацьких труднощів. Тому завданням лінгводидактики є розробка таких форм навчання, які дозволяють студентам виявляти

LEARNING THROUGH LANGUAGE

відмінності у синтаксичних моделях, систему валентності, засоби вираження модальності, темпоральні та аспектуальні значення. Контрастивний аналіз допомагає запобігати калькуванню та підсилює здатність інтерпретувати граматичні явища з урахуванням специфіки цільової мови.

У навчальному процесі доцільно використовувати інтегровані вправи, що поєднують граматичний аналіз і перекладацькі дії в одному завданні. В. Кук (Cook, 2010) наголошує, що переклад активізує більш глибокий рівень граматичної обробки, ніж механічні правила. Наприклад, студентам можна пропонувати переклад із поясненням функції обраної конструкції, зіставлення альтернативних граматичних моделей або аналіз ефекту зміни синтаксичної структури на смисл тексту.

Таким чином, поєднання граматики й перекладу в підготовці перекладачів передбачає комплексну інтеграцію функціонального, когнітивного, прагматичного, корпусного та контрастивного підходів. Кожен із них забезпечує власний тип аналітичної роботи: від виявлення смислових функцій граматичних категорій до моделювання перекладацьких рішень і формування навичок інтерпретації складних синтаксичних структур. Це сприяє розвитку граматико-перекладацької компетентності, яка є ключовою для професійної діяльності перекладача й забезпечує точність, адекватність і прагматичну відповідність перекладу.

References

- Baker, M. (2018). *In Other Words: A Coursebook on Translation* (3rd ed.). Routledge.
- Bassnett, S. (2014). *Translation Studies* (4th ed.). Routledge.
- Cook, V. (2010). *Translation in Language Teaching*. Oxford University Press.

LEARNING THROUGH LANGUAGE

- Hatim, B., & Mason, I. (1997). *The Translator as Communicator*. Routledge.
- Johansson, S. (2007). *Seeing through Multilingual Corpora: On the Use of Corpora in Contrastive Studies*. John Benjamins.
- Munday, J. (2016). *Introducing Translation Studies: Theories and Applications* (4th ed.). Routledge.
- Nida, E. A., & Taber, C. (2003). *The Theory and Practice of Translation*. Brill.

LEARNING THROUGH LANGUAGE

Наклад 100 прим.
Віддруковано з оригіналів автора.

ПП «АВІАЗ»
08131, Київська обл., Києво-Святошинський р-н,
село Софіївська Борщагівка, вул. Лугова, 19