МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
Факультет іноземних мов

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА

Монографія

Умань
Видавець «Сочінський М. М.»
2025

УДК 378.016:811.111](02)
А43

Авторський колектив: Я. А. Бойко, О. І. Жупаник, А. В. Солодчук, В. В. Швець

Рецензенти:

Солодка А. К., доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри перекладу Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова;

Бечко Я. В., кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри української та іноземних мов Уманського національного університету;

Безлюдна В. В., доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри іноземних мов Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

Рекомендовано до друку вченою радою факультету іноземних мов Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (протокол № 3 від 6 листопада 2025 року)

Актуальні проблеми вивчення англійської мови в закладах вищої А43 освіти: теорія та практика : монографія / [Я. А. Бойко, О. І. Жупаник, А. В. Солодчук [та ін.] ; МОН України, Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини, Ф-т інозем. мов. – Умань : Видавець «Сочінський М. М.», 2025. – 287 с.

ISBN 978-966-304-606-8

Монографія висвітлює актуальні проблеми вивчення англійської мови у вищій школі, зокрема у контексті поєднання теорії та практики мовної підготовки, окреслюючи підходи до цифрової модернізації освітнього процесу шляхом інтеграції інноваційних технологій, штучного інтелекту та елементів метавсесвіту у підготовку майбутніх учителів і перекладачів, що сприяє оновленню змісту мовної освіти та ефективному формуванню комунікативної й професійної компетентності здобувачів вищої освіти.

УДК 378.016:811.111](02)

ISBN 978-966-304-606-8

© Авторський колектив, 2025

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА..... 5
РОЗДІЛ 1. ЦИФРОВА МОДЕРНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ……..... 10
1.1. Цифрова трансформація освіти та роль штучного інтелекту ……. 10
1.2. Використання ШІ для персоналізації навчання …… 15
1.3. Приклади застосування ШІ у навчанні англійської мови…….……..…… 25
1.4. Виклики, ризики та перспективи розвитку ШІ у мовній освіті…… 38
Список використаних джерел..... 63
Додатки до розділу 1 68
РОЗДІЛ 2. ІНТЕГРАЦІЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ: МОЖЛИВОСТІ, ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ……. 70
2.1. Штучний інтелект як чинник трансформації сучасної освіти……....…… 70
2.2. Академічна доброчесність і етичні обмеження використання AI …… 79
2.3. Персоналізоване навчання та адаптивні освітні траєкторії …… 97
2.4. Штучний інтелект у викладанні іноземних мов: нові формати комунікативних курсів …….…….. 105
2.5. Перспективи розвитку освітнього середовища з інтегрованими AI-технологіями …….. 110
Список використаних джерел 123
РОЗДІЛ 3. СУЧАСНЕ ПЕРЕКЛАДОЗНАВСТВО У ЦИФРОВУ ДОБУ: ВІД КОРПУСНОЇ ЛІНГВІСТИКИ ДО АУДІОВІЗУАЛЬНИХ СТРАТЕГІЙ, ЛОКАЛІЗАЦІЇ ТА ГЛОБАЛІЗАЦІЇ..... 128
3.1. Перекладознавство як самостійна дисципліна: структура, концептуальні моделі та внесок провідних наукових організацій……..... 128
3.2. Інноваційні стратегії сучасного перекладознавства в цифрову добу і типологія корпусових ресурсів..... 148
3.3. Аудіовізуальний переклад у сучасному медіапросторі та його особливості…….. 159
3.4. Локалізація та глобалізація в епоху цифрових медіа і транснаціонального контенту……. 182
3.5. Застосування цифрових інструментів у процесі вивчення дисципліни «Вибрані питання теорії та практики перекладу»……. 198

Список використаних джерел 208
Додатки до розділу 3……..…. 214
РОЗДІЛ 4. МЕТАВСЕСВІТ ЯК ІННОВАЦІЙНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ДЛЯ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ОСВІТИ…… 224
4.1. Поняття «метавсесвіт» як один із компонентів формування цифрової компетентності у процесі вивчення англійської мови ….……. 224
4.2. Можливості та напрями інтеграції метавсесвіту в освітній процес під час вивчення англійської мови …….. 237
4.3. Переваги метавсесвіту у вивченні англійської мови в епоху цифровізації освіти …….. 252
4.4. Ризики та виклики впровадження метавсесвіту у цифровізованому освітньому середовищі. …… 259
Список використаних джерел 275
Додатки до розділу 4……..…. 283

ПЕРЕДМОВА

Монографія є результатом науково-дослідної роботи колективу кафедри англійської мови та методики її навчання факультету іноземних мов Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини на тему: «Конструювання змісту навчання іноземних мов на мовному факультеті» (номер державної реєстрації НДР: 0111U007527).

У сучасних умовах глобальної інформатизації та стрімкого розвитку цифрових технологій система освіти переживає фундаментальні зміни, що охоплюють не лише технічні засоби, а й саму філософію навчання. Сьогодні ми спостерігаємо перехід від традиційних моделей викладання до нових форматів, де знання стають динамічним, інтерактивним і доступним ресурсом, а цифрові інструменти – невід'ємною складовою освітнього процесу.

Зміни, що відбуваються у світі, зумовлюють необхідність переосмислення ролі англійської мови як глобального засобу комунікації, науки, технологій і культури. Англійська мова дедалі частіше виступає не просто навчальною дисципліною, а інструментом інтеграції у міжнародний освітній простір, засобом професійного самовираження та культурного діалогу. Саме тому питання оновлення змісту й технологій її викладання стає одним із ключових у контексті освітніх реформ та цифрової модернізації вищої школи.

Цифровізація освіти відкриває нові можливості для формування іншомовної комунікативної компетентності: інтерактивність, персоналізація, адаптивне навчання, миттєвий зворотний зв'язок і необмежений доступ до автентичних ресурсів. Водночас разом із перевагами виникають нові виклики – потреба в оновленні педагогічних стратегій, забезпеченні якості цифрового контенту, підтриманні академічної доброчесності, формуванні цифрової етики та критичного мислення у здобувачів освіти. Це актуалізує потребу в комплексному дослідженні трансформаційних процесів, що відбуваються у сфері вивчення англійської мови під впливом цифрових технологій, штучного інтелекту та віртуальних середовищ.

Мета науково-дослідної роботи полягає у вивченні теоретичних і методичних засад цифрової модернізації навчання

англійської мови, дослідженні можливостей упровадження технологій штучного інтелекту в освітній процес, а також аналізі нових тенденцій у перекладознавстві та методиці викладання англійської мови в умовах глобальної цифровізації та становлення метавсесвіту.

Монографія складається з чотирьох розділів та вісімнадцяти підрозділів.

У *першому розділі* колективної монографії – *«Цифрова модернізація освітнього процесу у навчанні англійської мови»* – здійснено комплексний аналіз тенденцій упровадження цифрових технологій у сферу мовної освіти. Особливу увагу приділено ефективності використання електронних освітніх платформ, онлайн-курсів, мобільних застосунків та інструментів дистанційного навчання у процесі вивчення англійської мови здобувачами закладів вищої освіти. Розкрито педагогічний потенціал цифрових засобів у формуванні іншомовної комунікативної компетентності, розвитку мовленнєвих навичок, удосконаленні аудіювання, читання, письма та усного мовлення. Проаналізовано, як цифрові технології сприяють підвищенню мотивації здобувачів вищої освіти, розвитку їхньої автономності, формуванню навичок самостійної роботи з автентичними матеріалами та забезпеченню персоналізованого підходу до навчання. Водночас висвітлено виклики цифрової трансформації, пов’язані з необхідністю збереження балансу між технологічними інноваціями та гуманістичними цінностями освіти, підтриманням міжособистісної взаємодії у процесі вивчення англійської мови та збереженням її культурно-комунікативного потенціалу.

Другий розділ – «Інтеграція штучного інтелекту в освітнє середовище: можливості, виклики та перспективи» – присвячений дослідженню ролі технологій штучного інтелекту у формуванні нової парадигми навчання англійської мови. Проаналізовано потенціал систем адаптивного навчання, генеративних мовних моделей, автоматизованого оцінювання мовних навичок і педагогічних чат-ботів. Значну увагу приділено етичним аспектам, безпеці даних і професійній відповідальності під час інтеграції таких технологій в освітній процес. Автор розкриває можливості застосування штучного інтелекту для персоналізації освітнього середовища, створення індивідуальних траєкторій навчання та підвищення навчальної мотивації

здобувачів вищої освіти. Окремо проаналізовано вплив штучного інтелекту на розвиток критичного мислення, креативності та автономності здобувачів вищої освіти. Наголошено на взаємодії науково-педагогічних працівників й штучного інтелекту як партнерів у освітньому процесі, де штучний інтелект не замінює педагога, а розширює його можливості. Обґрунтовано доцільність упровадження інтелектуальних технологій у цифрові освітні платформи для підвищення якості оцінювання, забезпечення ефективного зворотного зв'язку та формування навичок самоконтролю й самооцінювання здобувачів вищої освіти.

У третьому розділі – «Сучасне перекладознавство у цифрову добу: від корпусної лінгвістики до аудіовізуальних стратегій, локалізації та глобалізації» – розглянуто вплив цифрових технологій на розвиток перекладацької діяльності та трансформацію професійної підготовки перекладачів. Висвітлено роль корпусної лінгвістики, автоматизованих перекладацьких систем, аудіовізуальних форматів і локалізаційних практик, що визначають нові стандарти якості перекладу й формують оновлені вимоги до компетентності фахівців. Показано, як процеси глобалізації та цифровізації стимулюють появу нових підходів до перекладацької освіти, зокрема інтеграцію міждисциплінарних методів і використання штучного інтелекту у навчанні. Окрему увагу приділено аналізу перекладацьких інструментів нового покоління – систем автоматичного та нейронного перекладу, програм для субтитрування, локалізації програмного забезпечення й мультимедійного контенту. Автори наголошують на необхідності розвитку цифрової, інформаційної та міжкультурної компетентностей майбутніх перекладачів у контексті розширення глобального комунікативного простору. Розділ також розкриває значення співпраці людини й технологій у процесі перекладу, підкреслюючи важливість креативності, критичного мислення та етичної відповідальності перекладача в умовах цифрової епохи. У розділі також розглядаються питання академічної та професійної підготовки перекладачів до роботи в умовах швидкої технологічної еволюції, зокрема використання симуляційних платформ і проєктно орієнтованого навчання. Наголошено на важливості поєднання теоретичної бази перекладознавства з практичними цифровими навичками, що забезпечує конкурентоспроможність фахівців на глобальному

ринку праці.

Четвертий розділ – «Метавсесвіт у контексті цифровізації освіти: перспективи та ризики» – присвячений аналізу можливостей метавсесвіту як нового освітнього середовища. Розглянуто потенціал імерсивних технологій, віртуальної та доповненої реальності для створення інтерактивного простору навчання англійської мови, що дозволяє моделювати реальні комунікативні ситуації, підтримувати міжкультурний обмін та стимулювати активне навчання. Визначено перспективи застосування метавсесвіту у формуванні міжкультурної комунікації, розвитку креативності, критичного мислення й соціальної взаємодії здобувачів вищої освіти, а також підвищення мотивації та залученості до освітнього процесу. Особлива увага приділена розробці імерсивних сценаріїв, навчальних симуляцій і проєктів у віртуальних середовищах, що сприяють розвитку професійних і мовних компетенцій. Одночасно висвітлено ризики, пов'язані з цифровою безпекою, психологічним навантаженням, інформаційною перевантаженістю та дотриманням етичних норм у віртуальному середовищі. Розділ також аналізує методологічні та організаційні аспекти інтеграції метавсесвіту в освітній процес, підкреслюючи необхідність підготовки науково-педагогічних працівників до роботи в інноваційних середовищах та балансування між технологічними можливостями і педагогічними цілями. Висвітлено перспективи комбінування традиційних і цифрових форм навчання для забезпечення оптимальної взаємодії здобувачів вищої освіти і технологій у процесі формування комунікативних та професійних навичок.

У межах монографії здійснено комплексний аналіз трансформаційних процесів, що охоплюють вивчення англійської мови у цифрову добу із залученням інструментів штучного інтелекту та технологій метавсесвіту.

Наукова новизна полягає в інтеграції традиційних методичних засад із сучасними цифровими підходами, що дає змогу створити цілісну модель гнучкого, інтерактивного та компетентнісного навчання.

Практична значущість полягає у виробленні рекомендацій для науково-педагогічних працівників щодо ефективного використання цифрових технологій у навчанні, розробленні навчально-методичних матеріалів нового типу, створенні онлайн-

курсів і тренінгів, адаптованих до потреб сучасних здобувачів освіти. Матеріали монографії можуть бути використані в освітній, науковій та методичній роботі, при підготовці програм, підручників і навчальних посібників.

Монографія відображає актуальні тенденції розвитку педагогічної науки, у центрі якої перебуває людина – педагог і здобувач вищої освіти як активні учасники освітнього процесу. Цифрові технології розглядаються не як самоціль, а як потужний інструмент розширення можливостей навчання, підвищення його ефективності, розвитку критичного мислення та творчого потенціалу особистості.

Впровадження штучного інтелекту та технологій метавсесвіту в освітній процес має супроводжуватися усвідомленим педагогічним керівництвом, орієнтацією на гуманістичні цінності, академічну доброчесність і міжкультурну толерантність. Лише за таких умов цифровізація освіти перетвориться з технічної інновації на якісний стрибок у розвитку мовної підготовки нового покоління.

Цифрова епоха не заперечує традиційні засади викладання англійської мови, а розширює їх, надає нових сенсів, форм і методів реалізації. Освіта майбутнього – це поєднання науки, технологій і людяності, у центрі якої залишається особистість, здатна мислити, взаємодіяти та творити у глобальному цифровому середовищі.

Монографія узагальнює сучасні наукові підходи до цифровізації мовної освіти, поєднує теоретичні засади й практичні розробки, спрямовані на вдосконалення методики викладання англійської мови у вищій школі.

Видання рекомендується науково-педагогічним працівникам, методистам, дослідникам, здобувачам вищої освіти, авторам навчально-методичних матеріалів, а також усім, хто цікавиться проблемами цифрової трансформації освіти, впровадженням технологій штучного інтелекту й потенціалом метавсесвіту у вивченні англійської мови.

РОЗДІЛ 1

ЦИФРОВА МОДЕРНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

1.1 Цифрова трансформація освіти та роль штучного інтелекту

В умовах стрімкого розвитку технологічного прогресу сучасне суспільство переживає масштабну цифрову трансформацію, яка охоплює всі сфери життєдіяльності людини. Одним із провідних векторів цих змін є діджиталізація – процес переведення функціонування ключових інституцій у цифровий формат. Особливо глибокого впливу зазнала система освіти, що виступає фундаментом суспільного та інтелектуального розвитку. Центральне місце серед інструментів цифрової модернізації належить штучному інтелекту (ШІ), який стає рушієм нових підходів до організації освітнього процесу.

Застосування ШІ в освіті призводить до наукових дискусій і практичних викликів, що стосуються як педагогічної ефективності, так і етичних та методологічних аспектів. Особливої актуальності набуває вивчення потенціалу штучного інтелекту в контексті викладання та вивчення іноземних мов, зокрема англійської – мови глобального спілкування. В епоху, коли ШІ здатний адаптувати освітній контент до індивідуальних особливостей здобувача освіти, формувати інтерактивні освітні середовища, генерувати тексти, здійснювати автоматизовану перевірку граматики та аналіз мовлення, постає закономірне питання: чи не призведе така діджиталізація до втрати людиною контролю над процесом навчання?

З одного боку, ШІ створює нові можливості для персоналізації та підвищення ефективності освітнього процесу, розширює доступ до якісного навчання. З іншого боку, зростає загроза виникнення таких явищ, як академічна недоброчесність, технологічна залежність та поверхневе засвоєння знань, що потребують всебічного осмислення та регулювання.

Штучний інтелект (ШІ) – це галузь інформатики, що займається розробленням інтелектуальних систем, здатних до самонавчання, обробки інформації та ухвалення рішень на основі аналізу даних. У вищій освіті ШІ застосовується для

автоматизації освітніх процесів, адаптації освітнього контенту до індивідуальних потреб здобувачів вищої освіти, створення інтелектуальних асистентів та прогнозування освітніх результатів.

Питання впровадження ШІ в освітній процес широко висвітлюються у працях зарубіжних і вітчизняних науковців. Н. Селвін (2019) аналізує потенціал навчальної аналітики та цифрових освітніх середовищ як інструментів удосконалення викладання й оцінювання знань, відзначаючи можливості збору та інтерпретації освітніх даних за допомогою алгоритмів ШІ для своєчасного виявлення навчальних труднощів, прогнозування академічної успішності та формування індивідуальних траєкторій навчання, і підкреслює, що «головне питання полягає не в тому, чи слід використовувати ШІ в освіті, а в тому, як саме його використовувати та на чию користь» [42, с. 128].

Дж. Пейн (2015) доводить, що впровадження адаптивних платформ підвищує академічні результати здобувачів вищої освіти завдяки гнучкому підбору матеріалів і темпу навчання, а зворотний зв’язок у реальному часі забезпечує постійне коригування освітньої траєкторії [39, с. 15].

Дж. Свеллер (2022) зазначає, що системи ШІ, які динамічно підлаштовуються під рівень підготовки здобувачів вищої освіти, можуть істотно знизити перевантаження робочої пам’яті та сприяти ефективному засвоєнню складного матеріалу, підкреслюючи, що «дизайн навчання має мінімізувати зайве когнітивне навантаження, аби ресурси пам’яті спрямовувалися безпосередньо на засвоєння знань» [46, с. 20].

С. Ванлен (2011) зазначає, що використання інтелектуальних навчальних систем дає змогу скоротити час засвоєння навчального матеріалу на 25 – 30% і підвищити успішність здобувачів вищої освіти на 20 – 30%. Водночас поєднання цих систем із педагогічною підтримкою сприяє збереженню балансу між технологічною ефективністю та гуманістичними цінностями освіти [56, с. 220].

В. Голмс, М. Бялік і К. Фадел (2019) систематизують моделі інтеграції ШІ в освітній процес, наголошуючи на педагогічному дизайні, орієнтованому на компетентності XXI століття, та підкреслюючи, що «штучний інтелект має доповнювати, а не заміщувати роль викладача як наставника та провідника у процесі навчання» [27, с. 45].

О. Завацький-Ріхтер (2020) у метааналізі понад 140 досліджень зазначає, що застосування ШІ у вищій освіті найефективніше, коли воно поєднане з інноваційними підходами до педагогіки, а не лише з технічною автоматизацією, і відзначає, що «більшість застосувань ШІ у вищій освіті обмежуються адміністративними або тьюторськими функціями, не створюючи глибинних педагогічних змін» [58, с. 9].

ЮНЕСКО (2021) підкреслює, що «штучний інтелект має сприяти інклюзивній та якісній освіті, забезпечуючи рівні можливості навчання протягом життя» [50, с. 24].

Етичні аспекти застосування ШІ висвітлюють Організація економічного співробітництва та розвитку (OECD) (2023) і ЮНЕСКО (2021). Зокрема, у звіті "Digital Education Outlook: AI and Learning Environments" OECD аналізує прозорість алгоритмів, захист даних та цифрову нерівність, наголошуючи, що «етичне використання ШІ в освіті потребує прозорості, відповідальності у сфері даних і орієнтації на людиноцентричний підхід» [35, с. 12]. Подібні питання розглядає ЮНЕСКО у доповіді "Artificial Intelligence in Education: Challenges and Opportunities", відзначаючи «важливість гуманістичного підходу до цифрової трансформації та розвитку цифрової грамотності педагогів» [50, с. 24].

Українські дослідники також акцентують увагу на педагогічних і технологічних ризиках. І. Коваленко (2022) аналізує баланс між технологічною автоматизацією та академічною свободою науково-педагогічного працівника, підкреслюючи, що «автономія закладів освіти в умовах гібридного навчання неможлива без розвитку цифрової компетентності викладачів і студентів» [1, с. 54].

Л. Кравченко (2023) звертає увагу на ризики поверхневого засвоєння знань, наголошуючи, що «надмірна цифровізація без педагогічного осмислення знижує аналітичну здатність студентів і формує поверхневі знання» [2, с. 36].

Ю. Фурман та А. Петренко (2023) досліджують технологічну залежність здобувачів вищої освіти, зазначаючи, що «технічна залежність студентів формується тоді, коли цифрові інструменти витісняють процес мислення і рефлексії» [4, с. 115].

Приклад практичного застосування ШІ у мовній освіті наведено у Звіті кафедри іноземних мов Національного університету «Львівська політехніка» (2023), де відзначено, що платформи на основі ШІ (Duolingo, Grammarly, ChatGPT)

сприяють розвитку навичок говоріння й письма, але можуть формувати залежність від автоматизованих підказок і знижувати самостійність здобувачів вищої освіти [3].

Таким чином, українські дослідники акцентують увагу на важливості збалансованого поєднання технологічних інновацій із педагогічною автономією, критичним мисленням та гуманістичними засадами освітнього процесу. Їхні праці органічно розширюють міжнародний науковий дискурс, додаючи до нього соціокультурний вимір і підкреслюючи значення національного контексту у впровадженні штучного інтелекту в освіту.

Водночас зростання наукового інтересу до проблеми використання ШІ засвідчує її міждисциплінарний характер, що інтегрує положення інформатики, педагогіки, психології, когнітивної науки та лінгвістики. Комплексне осмислення цих підходів створює підґрунтя для розроблення інноваційних моделей навчання, орієнтованих на індивідуальні освітні потреби та розвиток автономності здобувачів освіти.

Наразі впровадження штучного інтелекту в освітній процес відбувається завдяки адаптивним платформам, алгоритмічним системам оцінювання, чат-ботам та віртуальним помічникам. Зокрема, технології ШІ дозволяють аналізувати індивідуальний стиль навчання здобувача освіти і, відповідно, пропонувати персоналізовану траєкторію оволодіння знаннями. Одним із найпомітніших досягнень є створення освітніх середовищ, що динамічно адаптуються до потреб кожного користувача завдяки алгоритмам машинного навчання. Це забезпечує не лише більш ефективне засвоєння освітнього матеріалу, але й суттєве покращення академічних результатів.

Крім того, технології ШІ виступають у ролі підтримки науково-педагогічних працівників, дозволяючи швидко виявляти індивідуальні труднощі здобувачів вищої освіти, фокусувати увагу на слабких аспектах навчання та вдосконалювати педагогічні підходи. Застосування інструментів освітньої аналітики (Learning Analytics) дає змогу здійснювати моніторинг прогресу, прогнозувати ризики академічної неуспішності та формувати обґрунтовані педагогічні рішення. Автоматизовані системи перевірки завдань, тестів і надання зворотного зв’язку значно знижують навантаження на науково-педагогічного працівника та підвищують ефективність оцінювання.

Університети Великої Британії, Сполучених Штатів

Америки та інших країн вже активно використовують аналітичні освітні платформи, які аналізують тисячі індивідуальних навчальних планів, сприяючи своєчасному виявленню проблем і зменшенню показників відрахувань.

Технології штучного інтелекту дедалі ширше впроваджуються в адміністративну сферу закладів вищої освіти, забезпечуючи підтримку здобувачів у форматі цифрових сервісів. Зокрема, віртуальні помічники на базі ШІ відповідають на поширені запитання, допомагають орієнтуватися в розкладі, здійснюють навігацію по кампусу та супроводжують процес реєстрації на освітні курси. Такий функціонал не лише оптимізує адміністративні процеси та заощаджує час здобувачів вищої освіти і працівників університетів, але й розширює доступність освітніх послуг, особливо для осіб із особливими освітніми потребами (*див. Табл.1.1*).

Таблиця 1.1

Напрями застосування ШІ у вищій освіті

Напрям використання	**Приклади інструментів/ технологій**	**Очікувані результати**	**Потенційні ризики**
Автоматизація освітніх процесів	LMS-платформи, чат-боти	Зменшення навантаження на науково-педагогічного працівника, швидкий зворотний зв’язок	Залежність від техно-логій
Персоналізація навчання	Adaptivity, Learning Analytics	Індивідуальна траєкторія навчання	Порушення конфіденцій ності
Оцінювання й аналітика	Grammarly, Turnitin	Об’єктивність, швидкість оцінювання	Ризик технічних помилок
Адміністративна підтримка	Віртуальні асистенти	Економія часу, зручність	Заміщення людського фактора

Однак, попри безперечні переваги, впровадження штучного інтелекту у вищу освіту має свої труднощі, що потребують комплексного вирішення. Серед них:

1. Етична відповідальність – постає питання про те, хто несе відповідальність за рішення, ухвалені системами ШІ.
2. Конфіденційність – актуальною є проблема захисту персональних даних здобувачів вищої освіти у цифрових середовищах.
3. Цифрова нерівність – існує ризик посилення соціального розриву через нерівний доступ до технологій серед різних категорій здобувачів освіти.
4. Заміщення людського фактора – потенційне витіснення науково-педагогічного працівника як носія знання, наставника й комунікатора.

Такі виклики вимагають створення правил, які б допомагали безпечно й розумно використовувати ШІ в освітньому середовищі.

Таким чином, ШІ виступає потужним інструментом модернізації вищої освіти, сприяючи індивідуалізації освітнього процесу, підвищенню його ефективності, автоматизації щоденних завдань і підтримці прийняття рішень в освітніх процесах. Щоб ШІ у навчанні був корисним і безпечним, важливо дотримуватись правил, етики й правильного підходу до навчання. Освіта майбутнього – це співпраця людини й ШІ.

1.2 Використання ШІ для персоналізації навчання

Система освіти сьогодні перебуває у фазі динамічного оновлення, що зумовлено не лише стрімким розвитком цифрових технологій, але й глобальними процесами діджиталізації, які докорінно змінюють саму логіку навчання та сприйняття знань. Традиційна модель освіти, орієнтована переважно на стандартизовані підходи, поступово трансформується у гнучку систему, що враховує індивідуальні траєкторії розвитку кожного здобувача. Освітній процес дедалі більше орієнтується на індивідуалізацію, яка передбачає не лише диференціацію освітнього матеріалу, а й урахування унікальних освітніх потреб, мотиваційних установок і потенціалу кожного учня чи здобувача вищої освіти.

У цьому контексті ключову роль відіграє ШІ, який постає як

ефективний інструмент реалізації персоналізованих підходів до навчання. Його можливості дозволяють не просто автоматизувати певні рутинні процеси, а створювати нову якість освітнього досвіду – більш гнучку, аналітичну й орієнтовану на конкретного користувача. Завдяки технологіям машинного навчання, аналізу великих даних та обробки природної мови, ШІ здатен оперативно виявляти індивідуальні потреби здобувачів освіти, прогнозувати труднощі в засвоєнні матеріалу й пропонувати оптимальні стратегії подальшого навчання.

Інтеграція ШІ в освітній простір відкриває широкі можливості для створення адаптивних освітніх середовищ, які не лише підвищують якість засвоєння знань, але й стимулюють пізнавальну активність, самостійність та внутрішню мотивацію до навчання. Такі середовища сприяють розвитку критичного мислення, формуванню навичок аналізу, синтезу та оцінювання інформації, що є ключовими компетентностями у сучасному інформаційному суспільстві.

Персоналізація навчання, у свою чергу, трактується як сучасна педагогічна концепція, що передбачає глибоку індивідуалізацію освітнього процесу. Вона охоплює не лише адаптацію змісту освітніх матеріалів, але й урахування когнітивних стилів, пізнавальних інтересів, попереднього досвіду, рівня підготовки та швидкості засвоєння інформації. Важливою складовою такої персоналізації є й психологічні особливості здобувача освіти – його емоційна реакція на навчальні завдання, рівень саморегуляції, стиль мислення. Саме тут ШІ здатен стати ефективним посередником між науково-педагогічним працівником і здобувачем вищої освіти, допомагаючи побудувати індивідуальну освітню траєкторію, що поєднує академічні цілі з особистісним розвитком.

Основні компоненти персоналізованого навчання охоплюють:

1. Адаптацію освітнього контенту відповідно до каналу сприйняття: текстові, аудіовізуальні та інтерактивні формати.
2. Індивідуалізацію темпу навчання, що забезпечує комфортне та ефективне просування в межах освітнього курсу.
3. Зворотний зв’язок у реальному часі, який не лише фіксує прогрес, а й пропонує рекомендації для самокорекції та подальшого розвитку.

4. Мотиваційне підкріплення, що реалізується через гейміфікацію, встановлення особистісно значущих цілей та систему винагород.

Персоналізований підхід демонструє високий потенціал щодо підвищення академічної успішності, зменшення перевантаження або, навпаки, недостатньої когнітивної стимуляції, що часто спостерігається у традиційних освітніх моделях. Ідея полягає в тому, що ефективність навчання безпосередньо залежить від того, наскільки зміст і методика викладання узгоджені з індивідуальними особливостями здобувача освіти. Згідно з результатами дослідження Дж. Пейна (2015), учні, які навчалися в умовах персоналізованого підходу, продемонстрували значно вищі результати з академічних дисциплін порівняно з тими, хто опанував матеріал за традиційними схемами [39, с. 15]. Ці результати підтверджують тезу про те, що гнучка модель навчання, орієнтована на особисті потреби, забезпечує більш глибоке розуміння матеріалу, стабільніше засвоєння знань і стійкішу навчальну мотивацію.

У контексті викладання англійської мови персоналізований підхід набуває особливого значення. Він стає ключовим чинником підвищення ефективності освітнього процесу, оскільки сприяє зростанню зацікавленості здобувачів вищої освіти і вдосконаленню їхніх практичних мовних умінь. Адаптація змісту, темпу та методів навчання до індивідуальних характеристик здобувачів – таких як рівень володіння мовою, стиль навчання, мовні потреби чи особисті інтереси – дає змогу створити комфортне та водночас продуктивне освітнє середовище. Наприклад, здобувачі вищої освіти з переважно візуальним типом сприйняття можуть ефективніше засвоювати матеріал за допомогою інтерактивних відео, інфографіки та візуалізацій лексико-граматичних структур, тоді як аудіали отримують більше користі від подкастів, фонетичних тренажерів чи діалогічних вправ.

Індивідуалізація навчання англійської мови також дозволяє цілеспрямовано працювати над слабкими сторонами конкретного здобувача – наприклад, покращувати вимову, розширювати словниковий запас або вдосконалювати граматичну компетентність. При цьому освітній процес стає більш осмисленим: здобувачі вищої освіти розуміють власну динаміку прогресу, бачать реальні результати й набувають навичок

самоаналізу.

Важливо, що персоналізований підхід сприяє розвитку автономності – здатності самостійно планувати, контролювати й оцінювати власне навчання. Ця компетентність є ключовою в умовах сучасної освіти, де зростає роль самонавчання, неформальної та дистанційної освіти. Використання інструментів штучного інтелекту може істотно підтримати цей процес: адаптивні платформи аналізують індивідуальний прогрес здобувача, пропонують релевантні завдання, коригують рівень складності, а також надають зворотний зв'язок у режимі реального часу.

Таким чином, персоналізований підхід не лише підвищує ефективність навчання англійської мови, але й формує в здобувачів освіти важливі метакогнітивні та соціальні навички – уміння вчитися, самостійно приймати рішення, відповідально ставитися до власного освітнього шляху. У перспективі це забезпечує формування більш гнучкого, саморегульованого та мотиваційно стійкого типу особистості, здатного до безперервного навчання протягом життя.

Важливо підкреслити, що ШІ виступає одним із ключових чинників розвитку персоналізованого навчання завдяки своїй здатності до високошвидкісної обробки великих масивів освітніх даних і здійснення аналітично обґрунтованих рішень. Однією з провідних функцій ШІ в цьому контексті є акумулювання й аналіз інформації щодо освітньої активності здобувача освіти, зокрема тривалості виконання завдань, характеру типових помилок, рівня залучення до освітніх платформ та ресурсів.

Отримані дані дозволяють створювати індивідуальні освітні профілі здобувачів вищої освіти, які слугують основою для побудови прогнозних моделей оптимального навчального маршруту. Завдяки використанню алгоритмів машинного навчання такі системи здатні до самовдосконалення, що забезпечує адаптацію освітнього процесу до змін у поведінці та потребах конкретного учня.

Освітні платформи на базі штучного інтелекту автоматично регулюють складність контенту та підходи до його подачі відповідно до рівня підготовки користувача. Наприклад, у разі виявлення прогалин у знаннях, система здатна своєчасно запропонувати додаткові завдання, альтернативні пояснення або інші педагогічні стратегії. Такий адаптивний підхід значною

мірою сприяє підвищенню результативності навчання та індивідуальному прогресу здобувача вищої освіти.

Слід акцентувати, що інтелектуальні освітні асистенти, побудовані на основі штучного інтелекту, здатні в режимі реального часу взаємодіяти зі здобувачами освіти: надавати оперативні відповіді на запитання, пропонувати підказки, пояснювати складні навчальні поняття та виступати чинником додаткової мотивації. Постійна доступність таких систем у форматі 24/7 суттєво розширює можливості для самостійного навчання і неперервного освітнього процесу.

Крім того, ШІ-технології демонструють високий потенціал у сфері автоматизованого оцінювання: вони здатні не лише здійснювати перевірку робіт, але й проводити глибокий аналіз типових помилок, формувати індивідуалізовані рекомендації та проєктувати подальші освітні траєкторії. Такий підхід забезпечує пришвидшення зворотного зв’язку та підвищення його точності й педагогічної цінності.

За результатами досліджень С. Ванлена (2011), використання адаптивних інтелектуальних систем у освітньому процесі дозволяє скоротити тривалість засвоєння навчального матеріалу до 30% та водночас підвищити рівень академічної успішності на 20 – 30% [56, с. 220]. Технології штучного інтелекту забезпечують можливість врахування індивідуальних освітніх потреб кожного здобувача, що є особливо значущим у контексті навчальних груп з гетерогенним рівнем підготовки.

Інтелектуальні системи навчання забезпечують оперативний та високоточний зворотний зв’язок, що сприяє своєчасному коригуванню освітньої діяльності здобувачів вищої освіти і водночас підсилює їхню мотивацію до подальшого пізнання. Застосування елементів гейміфікації, персоналізованих освітніх цілей і систем заохочення активізує освітню взаємодію та залучення здобувачів освіти. Крім того, завдяки штучному інтелекту стає можливим створення інтерактивних онлайн-платформ, які забезпечують широкий доступ до навчання, незалежно від географічного розташування учасників освітнього процесу.

Приклади впровадження штучного інтелекту в персоналізоване навчання:

1. Освітня платформа Khan Academy.

Одним із прикладів ефективного використання штучного

інтелекту для індивідуалізації освітнього процесу є платформа Khan Academy, яка застосовує алгоритми машинного навчання з метою динамічного формування навчальних траєкторій. Система здійснює постійний моніторинг результатів навчання здобувача, пропонує завдання відповідно до рівня підготовки та сприяє усуненню виявлених прогалин у знаннях [31].

2. Цифрове середовище Coursera.

Платформа Coursera інтегрує ШІ для автоматизованого підбору курсів, персоналізації освітнього контенту та забезпечення ефективної взаємодії з користувачами. Зокрема, чат-боти, що функціонують на основі штучного інтелекту, виконують функції підтримки здобувачів вищої освіти, надаючи допомогу як з освітніми, так і з технічними аспектами платформи [14].

3. Мобільний застосунок Duolingo.

Duolingo, популярний інструмент для самостійного вивчення іноземних мов, впроваджує інтелектуальні алгоритми, які дозволяють виявляти слабкі місця в знаннях користувача та генерувати персоналізовані мовні вправи. Система адаптується до індивідуального стилю навчання, темпу засвоєння матеріалу та підвищує мотивацію користувача за рахунок використання гейміфікованих елементів [16].

Комбінація цих трьох інструментів – Khan Academy, Coursera та Duolingo – створює потужне цифрове середовище для вивчення англійської мови. Khan Academy допомагає здобувати академічну англійську через наукові теми, Coursera для професійного розвитку надає доступ до спеціалізованих курсів, а Duolingo забезпечує інтерактивний підхід до повсякденного вивчення мови.

Ці платформи можна інтегрувати в традиційні курси англійської мови, створюючи гібридне навчання, яке б поєднувало онлайн ресурси з класичними методами. Здобувачі вищої освіти можуть використовувати ці інструменти для самостійної роботи вдома, що дозволить зосередитися на слабких сторонах та вдосконалити мовні навички у власному темпі. Науково-педагогічні працівники можуть інтегрувати ці ресурси в освітній процес, пропонуючи здобувачам вищої освіти додаткові матеріали для практики, а також стимулювати їх до використання технологій для самостійного навчання.

Попри численні переваги, використання штучного інтелекту в процесі персоналізації навчання супроводжується низкою

суттєвих викликів і обмежень, які необхідно враховувати на етапах розроблення, впровадження та експлуатації відповідних технологій. Ефективне поєднання технологічного потенціалу ШІ з педагогічними принципами вимагає глибокого усвідомлення не лише його можливостей, але й потенційних ризиків.

1. Захист персональних даних і інформаційна безпека.

Одним із найважливіших викликів є питання захисту персональних даних. Використання інтелектуальних освітніх платформ передбачає акумулювання великої кількості чутливої інформації – від результатів навчання та поведінкових моделей до психологічних характеристик здобувачів освіти. Такий обсяг даних створює потенційні ризики витоку або неправомірного використання інформації, що, у свою чергу, може призвести до порушення права на приватність. Тому особливої ваги набуває дотримання міжнародних стандартів захисту інформації, зокрема Загального регламенту ЄС із захисту даних (GDPR) та Закону США про захист дітей в онлайн-просторі (COPPA) [24]. В освітньому контексті це означає необхідність впровадження чітких протоколів зберігання, обробки та анонімізації даних, а також забезпечення прозорості механізмів, за якими ШІ приймає рішення.

2. Технологічна залежність.

Інтенсивне використання цифрових технологій у навчанні породжує ризик надмірної технологічної залежності. Коли освітній процес надмірно алгоритмізується, у здобувачів освіти може поступово знижуватися рівень розвитку критичного мислення, креативності та комунікативних навичок. Постійна взаємодія з цифровими середовищами, що підлаштовуються під користувача, іноді спричиняє звуження кола пізнавальних інтересів та зменшення кількості живих соціальних контактів. Це вимагає зваженого підходу – поєднання технологічних засобів із традиційними формами навчання, які підтримують міжособистісну взаємодію та колективне обговорення.

3. Обмеженість алгоритмів штучного інтелекту.

Попри значні досягнення у сфері машинного навчання, сучасні алгоритми ШІ мають обмежену здатність до інтерпретації складних психолого-педагогічних процесів. Вони не завжди можуть адекватно відобразити багатовимірність людської поведінки, контекстуальні фактори або емоційний стан учня. Внаслідок цього можуть виникати ситуації, коли система

неправильно ідентифікує освітні потреби чи пропонує невідповідний рівень складності матеріалу. Отже, персоналізація, заснована лише на алгоритмічних рішеннях, не може бути повністю надійною без педагогічного аналізу й людського контролю.

4. Фінансові та технічні бар'єри.

Впровадження інтелектуальних технологій у закладах освіти потребує значних матеріальних, технічних і кадрових ресурсів. Йдеться не лише про закупівлю програмного забезпечення чи обладнання, але й про забезпечення його безперебійного функціонування, регулярне оновлення та технічну підтримку. Для багатьох освітніх закладів, особливо в регіонах із обмеженим фінансуванням або нестабільною інфраструктурою, такі вимоги залишаються важко реалізованими. Це створює новий прояв цифрової нерівності, коли доступ до якісних освітніх технологій стає привілеєм, а не універсальним правом.

5. Необхідність педагогічного супроводу.

Жодна технологія, навіть найрозвиненіша, не здатна повністю замінити роль педагога. Саме науково-педагогічний працівник виступає посередником між технологією та здобувачем освіти, забезпечуючи гуманістичний, етичний і мотиваційний аспекти навчання. Педагог виконує функції фасилітатора, наставника й модератора освітнього процесу, надаючи підтримку, яку штучний інтелект не може відтворити – емпатію, моральну оцінку, педагогічну інтуїцію. Тому ефективність використання ШІ безпосередньо залежить від якості педагогічного супроводу, який забезпечує гармонійне поєднання технологічної інновації з людським фактором.

Таким чином, упровадження штучного інтелекту у сферу освіти відкриває нові горизонти для реалізації персоналізованого навчання, сприяючи підвищенню його ефективності, залученості здобувачів і розширенню доступу до якісних освітніх ресурсів. Використання адаптивних платформ, інтелектуальних тьюторів і систем індивідуалізованого оцінювання допомагає будувати індивідуальні траєкторії навчання, максимально орієнтовані на потреби кожного здобувача освіти. Водночас тільки комплексний підхід – технічно безпечний, педагогічно обґрунтований і етично відповідальний – може забезпечити справді сталий розвиток освіти в умовах цифрової трансформації (*див. Табл.1.2*).

Таблиця 1.2

Переваги та виклики впровадження штучного інтелекту в освіту

Переваги	**Виклики**
Персоналізація навчання	Академічна доброчесність
Доступність освіти	Технологічна залежність
Ефективність оцінювання	Конфіденційність даних
Автоматизація процесів	Цифрова нерівність
Гейміфікація та мотивація	Витіснення науково-педагогічного працівника

Питання застосування штучного інтелекту в освітньому процесі сьогодні перебувають у фокусі наукових дискусій як зарубіжних, так і вітчизняних дослідників. Зростаючий інтерес до цієї проблематики зумовлений необхідністю пошуку нових ефективних підходів до навчання в умовах цифрової трансформації освіти. Сучасні наукові розвідки демонструють, що інтеграція технологій штучного інтелекту не лише змінює методику викладання, а й трансформує саму педагогічну парадигму – від репродуктивної до аналітично-адаптивної.

Так, Н. Селвін (2019) у своїх працях аналізує потенціал навчальної аналітики (learning analytics) як інструменту підвищення ефективності освітнього процесу. Учений наголошує, що дані, зібрані під час навчання, можуть бути використані для більш точного розуміння динаміки успішності, прогнозування освітніх результатів і розроблення стратегій підтримки здобувачів вищої освіти. Однак, як зазначає дослідник, головне питання полягає не лише у доцільності використання ШІ в освіті, а в тому, «як саме його використовувати та на чию користь» [42, с. 128]. Такий підхід виводить дискусію на рівень етики, соціальної справедливості та доступності освітніх технологій.

Дж. Свеллер (2022) досліджує роль адаптивного навчання в контексті когнітивної теорії навчання. Вчений підкреслює, що ефективне використання інтелектуальних систем має базуватися на принципі оптимізації когнітивного навантаження, адже «дизайн навчання має мінімізувати зайве когнітивне

навантаження, аби ресурси пам’яті спрямовувалися безпосередньо на засвоєння знань» [46, с. 20]. Ідеї Свеллера мають особливе значення для розроблення освітніх платформ, що динамічно адаптують навчальні матеріали до рівня підготовки користувача, уникаючи перевантаження або, навпаки, недостатньої стимуляції.

Дж. Пейн (2015) доводить, що індивідуалізований підхід до навчання, реалізований за допомогою інтелектуальних технологій, істотно підвищує академічні результати здобувачів вищої освіти [39, с. 15]. Дослідник розглядає персоналізацію не лише як педагогічну методику, а як системну зміну в архітектоніці освітнього процесу, де навчання вибудовується навколо потреб здобувача, а не змісту дисципліни.

У свою чергу, С. Ванлен (2011) акцентує увагу на практичних перевагах використання інтелектуальних освітніх систем, зокрема на їх здатності скорочувати тривалість навчання, оптимізувати темп подачі матеріалу та підвищувати успішність здобувачів освіти [56, с. 220]. Вчений підкреслює, що такі системи не лише підлаштовуються під користувача, а й здатні генерувати рекомендації щодо подальших етапів навчання на основі аналізу попередніх дій.

Узагальнення наведених підходів дає змогу зробити висновок, що науковий інтерес до проблеми використання штучного інтелекту в освіті має виразно міждисциплінарний характер, який поєднує досягнення інформатики, педагогіки, психології, когнітивної науки та лінгвістики. Саме на перетині цих галузей формується нове бачення освітнього процесу – як взаємодії людини й технології, де ШІ виступає не замінником науково-педагогічного працівника, а інтелектуальним партнером у навчанні.

Водночас повноцінне і безпечне впровадження ШІ в освіту передбачає ретельне врахування етичних норм, забезпечення конфіденційності даних, а також збереження балансу між цифровими технологіями й живою педагогічною взаємодією.

Перспективи подальшого розвитку інтелектуальних технологій у сфері освіти пов’язані з поглибленням персоналізації навчання, розширенням інклюзивних можливостей і поступовою демократизацією доступу до знань у глобальному масштабі.

1.3 Приклади застосування ШІ у навчанні англійської мови

У контексті сучасної мовної освіти, зокрема вивчення англійської мови, яка у XXI столітті набула статусу універсального засобу міжнародного спілкування, спостерігається зростаючий інтерес до пошуку ефективних, гнучких і технологічно інноваційних методик її опанування. Глобалізаційні процеси, інтернаціоналізація вищої освіти та потреба у володінні англійською мовою як мовою академічної і професійної комунікації стимулюють перегляд традиційних підходів до навчання. У цьому контексті цифровізація освіти та поява штучного інтелекту (ШІ) стали потужними чинниками трансформації мовної підготовки.

Завдяки технологіям штучного інтелекту з'явилися нові можливості для переосмислення процесу вивчення іноземних мов, який поступово набуває рис інтерактивності, адаптивності й персоналізації. Йдеться не лише про автоматизацію окремих навчальних завдань, таких як перевірка граматики, вимови чи лексичної точності, а й про створення цілісних навчальних екосистем, здатних аналізувати потреби здобувача освіти, відстежувати його прогрес і динамічно коригувати зміст навчання. ШІ стає інструментом, який поєднує дидактичні принципи з алгоритмічними механізмами, забезпечуючи глибшу індивідуалізацію освітнього процесу.

На сучасному етапі штучний інтелект активно інтегрується в мобільні застосунки, онлайн-курси, інтерактивні освітні сервіси й ігрові навчальні середовища, радикально змінюючи як форму, так і зміст опанування англійської мови. Наприклад, інтелектуальні чат-боти та віртуальні тьютори (як-от Duolingo Max, ELSA Speak чи ChatGPT) виконують функцію співрозмовника, який адаптує мову, темп і тематику діалогу до рівня користувача, забезпечуючи практику реального мовлення. Адаптивні платформи здатні аналізувати відповіді користувача, виявляти типові помилки й пропонувати індивідуальні траєкторії навчання. Завдяки таким інструментам процес вивчення англійської мови стає більш гнучким, природним і контекстуалізованим.

Крім того, ШІ сприяє розширенню спектра освітніх форматів: аудіовізуальні симуляції, генератори автентичних текстів, автоматизовані системи оцінювання письмових робіт і

засоби миттєвого зворотного зв'язку підвищують рівень залученості здобувачів освіти. Це не лише робить навчання динамічнішим, а й формує у здобувачів вищої освіти відчуття автономності та відповідальності за власний прогрес.

Разом із тим активна інтеграція інтелектуальних технологій у процес навчання англійської мови зумовлює потребу в системному науковому аналізі їхніх переваг, обмежень і впливу на якість мовної підготовки. Доцільним видається розгляд конкретних освітніх практик використання ШІ – від адаптивних мовних тренажерів до автоматизованих систем оцінювання – з метою виявлення ефективних моделей поєднання технологічних і педагогічних підходів. Такий аналіз дозволить не лише оцінити реальний потенціал штучного інтелекту у викладанні англійської мови, але й визначити шляхи його гармонійного інтегрування у традиційну освітню парадигму.

Серед найвідоміших цифрових продуктів, які активно застосовують алгоритми штучного інтелекту у сфері вивчення мов, особливе місце посідає платформа Duolingo – безкоштовна платформа, що використовує штучний інтелект та елементи гейміфікації для організації освітнього процесу. Використання цього інструмента у навчанні англійської мови відкриває нові можливості як для здобувачів вищої освіти, так і для науково-педагогічних працівників, особливо в межах практичного курсу.

Для здобувачів вищої освіти головною перевагою Duolingo, як і решти сучасних онлайн платформ, є доступність: застосунок можна використовувати в будь-який час та в будь-якому місці. Завдяки коротким урокам та ігровій формі завдань, навчання не перевантажує, а навпаки – мотивує до регулярної практики. Важливим є й адаптивний характер програми: алгоритми аналізують помилки користувача та пропонують вправи, спрямовані на подолання його індивідуальних труднощів. Це забезпечує персоналізований підхід до навчання, що особливо важливо для груп з різним рівнем підготовки.

Duolingo розвиває базові навички читання, письма, говоріння та аудіювання. Особливе значення має використання інтервального повторення (spaced repetition), що сприяє кращому запам'ятовуванню лексики. Окрім цього, здобувачі вищої освіти отримують можливість практикуватися у безпечному цифровому середовищі, подолавши страх робити помилки.

Для науково-педагогічних працівників Duolingo може стати

чудовим допоміжним ресурсом. По-перше, він забезпечує індивідуалізацію освітнього процесу. Науково-педагогічний працівник має змогу рекомендувати здобувачам вищої освіти вправи, які відповідають їхнім слабким сторонам (наприклад, тренування граматики чи словникового запасу). По-друге, застосунок можна інтегрувати в систему домашнім завдань: здобувачі вищої освіти виконують вправи самостійно, а науково-педагогічний працівник в авдиторії фокусується на дискусіях, практиці говоріння та аналізі помилок.

Duolingo сприяє розвитку мотивації. Завдяки рейтинговій системі, нагородам та рівням здобувачі вищої освіти охочіше виконують завдання, що дозволяє зберегти інтерес до предмета навіть поза межами авдиторії. У деяких випадках науково-педагогічний працівник може використовувати Duolingo як діагностичний інструмент для виявлення прогалин у знаннях.

Попри переваги, використання Duolingo має певні недоліки. Обмежена увага до розвитку продуктивних навичок (розгорнуте письмо, аргументовані усні відповіді) та недостатній культурний контекст є найтиповішими. Науково-педагогічним працівникам потрібно звертати на це увагу, поєднуючи Duolingo з традиційними методами навчання, груповими дискусіями та аналізом автентичних матеріалів.

Таким чином, Duolingo є важливим цифровим інструментом, що здатний підвищити ефективність навчання практичного курсу англійської мови. Для здобувачів вищої освіти він створює умови персоналізованого і мотивуючого навчання, а для науково-педагогічних працівників – надає можливість оптимізувати свій освітній процес і зосередитися та складніших аспектах мовної підготовки. Оптимальним є вигортання Duolingo для змішаного формату навчання, оскільки платформа вдало доповнює авдиторні заняття. Саме таке поєднання забезпечує збалансований розвиток мовних компетентностей, поєднуючи гнучкість цифрових технологій і цінність живої педагогічної взаємодії.

Відповідно до внутрішнього дослідження компанії Duolingo (2022), регулярні заняття тривалістю 15 хвилин на день протягом двох місяців дозволяють досягти рівня мовної компетентності, еквівалентного рівню A2 згідно з загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти (CEFR) [17].

Іншим прикладом інноваційного застосування ШІ в

мовному навчанні є мобільний застосунок ELSA Speak, що спеціалізується на вдосконаленні вимови англійської мови. Одна з основних переваг ELSA Speak – це персоналізація навчання. Застосунок дає змогу здобувачам вищої освіти слухати правильну вимову слів та фраз, порівнювати її зі своєю вимовою та отримувати зворотній зв’язок. Цей процес дозволяє працювати над усіма аспектами вимови: інтонацією, акцентами, звуками, що особливо важливо для тих, хто має труднощі з правильною артикуляцією.

Також цей застосунок аналізує вимову користувача та пропонує індивідуальні вправи, орієнтуючись на слабкі місця здобувача вищої освіти. Це дозволяє значно покращити рівень вимови без необхідності звертатися до науково-педагогічного працівника для кожного корегування.

ELSA Speak дозволяє не тільки розвивати комунікативні навички, а й підвищувати впевненість в мовленні. Для багатьох здобувачів вищої освіти, які бояться робити помилки чи соромляться говорити, цей застосунок дає можливість практикувати вимову у комфортних умовах без стресу та тиску з боку оточення.

Таким чином, ELSA Speak є потужним інструментом для вдосконалення практичного курсу англійської мови. Завдяки своїй доступності, інтерактивності та персоналізації навчання, цей застосунок допомагає здобувачам вищої освіти розвивати впевненість у собі, удосконалювати мовні навички і зробити навчання більш ефективним і комфортним. Важливою перевагою є те, що він дозволяє поєднувати самостійне навчання з класичними методами викладання, створюючи інтегроване навчальне середовище, що відповідає потребам сучасних здобувачів вищої освіти.

Варто зазначити, що у 2020 році Міністерство освіти і науки В’єтнаму офіційно визнало ELSA Speak ефективним інструментом підтримки шкільного курсу англійської мови [21].

Серед поширених інструментів, що інтегрують ШІ для підтримки мовної компетентності, особливої уваги заслуговує платформа Grammarly. Ця платформа використовує штучний інтелект для перевірки граматики, стилістики, орфографії та пунктуації, що робить її важливим інструментом як для самостійного навчання, так і для професійного викладання. У контексті навчання практичного курсу англійської мови

Grammarly може значно покращити освітній процес, допомагаючи здобувачам вищої освіти удосконалювати письмові навички, розвивати критичне мислення та підвищувати рівень мовної грамотності.

Однією з основних переваг Grammarly є її здатність здійснювати автоматичну перевірку граматики, стилістики та лексики. Вона дає здобувачам вищої освіти миттєвий зворотний зв'язок щодо помилок у їхніх текстах, що дозволяє швидко виявити слабкі місця і працювати над ними. Цей процес особливо важливий для вивчення письмового аспекту англійської мови, адже здобувачі вищої освіти часто не помічають своїх помилок, поки не отримають зворотній зв'язок від науково-педагогічного працівника. Використовуючи цю платформу, здобувачі вищої освіти можуть самостійно виправляти помилки та працювати над поліпшенням якості своїх текстів без необхідності чекати на розбір науково-педагогічним працівником.

Grammarly сприяє розвитку не лише граматичної, а й стилістичної компетентності. Платформа не просто виявляє помилки, а й пропонує варіанти для вдосконалення стилю та структури висловлювання. Завдяки цьому здобувачі вищої освіти навчаються не лише писати грамотно, а й гнучко адаптувати свій стиль залежно від контексту – від академічних робіт до неформального спілкування.

У викладанні англійської мови Grammarly дозволяє персоналізувати навчання. Платформа пропонує здобувачам вищої освіти можливість вибору рівня складності перевірки (від базового до просунутого), а також дає змогу налаштувати її під індивідуальні потреби. Наприклад, учні, які вивчають англійську мову як другу, можуть обирати менш складні рекомендації а поступово переходити до більш високого рівня.

Крім того, платформа дозволяє здобувачам вищої освіти розвивати навички самостійності. Вони можуть працювати над своїми текстами в будь-який час та отримувати миттєвий зворотний зв'язок, що сприяє розвитку автономії у навчанні. Це дає їм можливість працювати у своєму темпі, покращуючи свої навички за допомогою інструментів, що є доступними на платформі. Науково-педагогічні працівники, зі свого боку, можуть використовувати Grammarly як додатковий ресурс для перевірки робіт, зменшуючи час на виправлення помилок та приділяючи більше уваги глибокому аналізу текстів.

Ще одна важлива перевага Grammarly полягає у її доступності. Платформа працює на більшості сучасних пристроях, що дозволяє здобувачам вищої освіти використовувати її на телефонах, планшетах та комп'ютерах. Це забезпечує безперервний доступ до освітніх матеріалів та можливість працювати над текстами в будь-якому місці та будь-який час.

Таким чином, Grammarly є потужним інструментом у навчанні практичного курсу англійської мови. Він дозволяє здобувачам вищої освіти покращити свої письмові навички, працюючи над граматикою, стилем і структурою текстів. Платформа сприяє розвитку автономності, критичного мислення та самостійної роботи, що є важливою складовою сучасної освіти. Інтеграція Grammarly у навчання англійської мови дозволяє зробити процес більш ефективним і доступним, допомагаючи здобувачам вищої освіти досягти високого рівня мовної грамотності.

Серед сучасних інструментів, що використовують ШІ у сфері мовної освіти, значну популярність здобула платформа QuillBot – потужний інструмент у викладанні практичного курсу англійської мови, адже пропонує широкий спектр функцій для переписування, перефразування та покращення текстів. Функція переписування особливо актуальна для здобувачів вищої освіти, оскільки дозволяє отримувати альтернативні варіанти висловлювань, зберігаючи зміст, але змінюючи структуру та слова. Вона корисна для тих здобувачів вищої освіти, які хочуть розвивати креативність у письмовій формі та намагаються виражати свої думки по різному. Переписування дозволяє учням краще розуміти структуру англійської мови, що є важливим елементом для тих, хто прагне вдосконалити академічні та професійні тексти.

Платформа є надзвичайно корисним інструментом для розвитку лексики. QuillBot пропонує синоніми для кожного слова в тексті, що дає здобувачам вищої освіти можливість розширювати свій словниковий запас, знаходячи точніші або більш доречні слова для вираження своїх ідей. Це є важливим, особливо для тих, хто прагне підвищити рівень своєї мовної виразності, покращити точність та варіативність висловлювань.

QuillBot може стати ефективним інструментом для поліпшення письмових робіт для здобувачів вищої освіти, які

вивчають англійську мову на середньому та просунутому рівнях. Використовуючи платформу, вони можуть перевірити свої есе, звіти або інші академічні тексти на наявність граматичних та стилістичних помилок, одночасно отримуючи пропозиції щодо покращення. Це допомагає не тільки виправити помилки, а й дає можливість вчитися на своїх помилках та уникати їх у майбутньому.

Особливо корисним є використання QuillBot для здобувачів вищої освіти, які готуються до написання академічних робіт чи стандартних тестів з англійської мови, таких як IELTS чи TOEFL. Платформа допомагає не лише вдосконалити письмові навички, а й готує до реальних мовних ситуацій, де важливо правильно та логічно висловлювати свою думку, підтримувати структурованість тексту і використовувати відповідну лексику.

Ще однією значною перевагою QuillBot є можливість персоналізації навчання. Користувачі можуть налаштувати інтерфейс і використовувати різні стилі перефразування в залежності від своїх потреб. Це дозволяє адаптувати платформу під конкретні завдання, такі як написання наукових статей чи творчих текстів, що є великим плюсом для здобувачів вищої освіти, які хочуть удосконалювати свої навички в конкретних сферах англійської мови.

Інтеграція QuillBot в освітній процес дозволяє науково-педагогічним працівникам економити час на перевірку робіт, одночасно надаючи здобувачам вищої освіти доступ до інструментів, які можуть допомогти їм самостійно удосконалювати свої письмові навички. Науково-педагогічні працівники можуть рекомендувати здобувачам вищої освіти використовувати платформу для самостійної роботи, а також інтегрувати її в домашні завдання та проєкти.

Таким чином, QuillBot є важливим інструментом для викладання практичного курсу англійської мови. Програма сприяє розвитку граматичних та стилістичних навичок здобувачів вищої освіти, покращенню лексики та підвищенню якості письмових робіт. Завдяки своїй універсальності а адаптивності, ця платформа може використовуватися на різних етапах навчання, допомагаючи здобувачам вищої освіти досягти високого рівня мовної компетенції.

Окрему нішу серед ШІ-інструментів займають великі мовні моделі, зокрема ChatGPT, розроблена компанією OpenAI. Однією

з головних переваг використання цієї програми є можливість надавати не тільки персоналізовані завдання, а й консультації. Здобувачам вищої освіти можна запропонувати вправи, що враховують їх сильні та слабкі сторони. Платформа миттєво перевіряє відповіді та пояснює помилки, пропонуючи при цьому альтернативні варіанти, що особливо необхідно для практичного засвоєння мови.

ChatGPT може виступати як віртуальний співрозмовник для практики розмовної мови. Здобувачі вищої освіти можуть тренуватися вести діалоги на різні теми, що дозволяє покращити вимову, граматику та словниковий запас. Також важливо, що цей інструмент доступний у будь-який час, тому здобувачі можуть займатися практикою самостійно, не чекаючи на наступне заняття.

Хоча ChatGPT найбільш ефективний у індивідуальному навчанні, його можна використовувати для групових занять, створюючи різноманітні ситуації та завдання. Наприклад, науково-педагогічний працівник може створити рольову гру, в якій здобувачам вищої освіти потрібно спілкуватися з ChatGPT, граючи певну роль. Це дозволяє не лише розвивати мовні навички, а й навчатися працювати в команді та взаємодіяти у різних ситуаціях.

Попри всі переваги, ChatGPT має певні обмеження у використанні під час навчання. Наприклад, ця технологія може бути корисною для перевірки граматики та лексики, однак вона не здатна замінити досвід науково-педагогічного працівника у аналізі контексту та культурних аспектів мови. ChatGPT звісно може генерувати граматично правильні відповіді, проте він може не завжди враховувати нюанси мови та культурний підтекст, що надзвичайно важливо при навчанні будь-якої мови.

Таким чином, ChatGPT є хорошим інструментом для викладання англійської мови, який може значно покращити ефективність освітнього процесу. З його допомогою можна забезпечити індивідуальний підхід до кожного здобувача вищої освіти, зробити навчання інтерактивним та доступним, а також створити умови для швидкого засвоєння мовних навичок. Попри це, для досягнення найкращого результату, варто використовувати ChatGPT лише як частину комбінованого підходу до навчання, що включає традиційні методи викладання та активну участь науково-педагогічного працівника у процесі.

Крім того, віртуальні голосові асистенти, такі як Google Assistant чи Amazon Alexa, що підтримують англійську мову, можуть ефективно використовуватися для розвитку аудіювання та вимови. Наприклад, прості повсякденні запити типу “What’s the weather like in London?” або “Can you tell me a joke?” створюють природне мовне середовище та сприяють неформальному зануренню у мову в повсякденній комунікації. Обидва помічники можна використовувати через смартфони, планшети та комп’ютери, що робить їх доступними для здобувачів вищої освіти у будь-який час та будь-якому місці. Це дозволяє створювати інтерактивне навчання, яке не обмежується лише авдиторією.

Також Google Assistant та Amazon Alexa пропонують безліч інтерактивних ігор, вікторин та вправ, що допомагають учням у цікавій формі тренувати свої мовні навички. Наприклад, науково-педагогічний працівник може попросити Google Assistant чи Amazon Alexa запустити вікторину з граматики чи словникового запасу, оцінити правильні відповіді здобувача вищої освіти та надати бал. Цей процес підвищує мотивація до навчання, оскільки вони можуть відчути себе частиною гри або змагання, а не просто виконувати завдання.

Однією з найбільших проблем, з якою стикаються здобувачі вищої освіти в процесі навчання, є розвиток навичок сприйняття на слух. Використання голосових помічників, таких як Google Assistant чи Amazon Alexa, може значно полегшити цей процес. Ці асистенти можуть допомогти з транскрипцією важких слів, що особливо важливо для тих, хто тільки починає вчити англійську. Завдяки інтеграції з різними застосунками, помічники можуть надавати миттєві пояснення граматики, наводити приклади використання фраз та навіть аудіо для слухання.

Google Assistant та Amazon Alexa можуть стати корисним інструментом у повсякденній практиці для науково-педагогічних працівників. Вони допомагають автоматизувати деякі процеси, наприклад, перевірку домашніх завдань, стеження за прогресом здобувачів вищої освіти або надання індивідуальних рекомендацій на основі виконаних вправ. Використання таких асистентів дозволяє економити час на виконання рутинних завдань, що дає змогу зосередитися на роботі з учнями, розробці нових методів викладання та персоналізації навчання.

Попри переваги, існують певні недоліки у використанні

голосових помічників Google Assistant чи Amazon Alexa для викладання англійської мови. По-перше, ця технологія здатна підтримувати основні мовні завдання, вона не може замінити повноцінного науково-педагогічного працівника. Ці асистенти мають обмежені можливості для глибокого розбору граматичних чи стилістичних аспектів мови. По-друге, такі помічники можуть не завжди розуміти складні питання чи варіанти запитів здобувачів вищої освіти, що призводить до непорозуміння.

Сучасні онлайн-курси, зокрема на платформах Coursera та edX, пропонують широкий вибір напрямків підготовки та охоплюють різні аспекти вивчення мови. Вони зазвичай побудовані на принципах інтерактивного навчання. Це означає, що здобувачі вищої освіти не просто слухають лекції, але й виконують різноманітні завдання, тестування та вправи, що допомагає закріпити теоретичні знання на практиці. Такі курси часто включають відео-уроки, аудіо записи для тренування навичок слухання, інтерактивні вправи на перевірку граматики та лексики. Також пропонують здобувачам вищої освіти виконувати письмові вправи, які перевіряються автоматично або науково-педагогічними працівниками.

Однією з особливостей Coursera та edX є наявність активних онлайн-спільнот, де здобувачі вищої освіти можуть спілкуватися, обговорювати складні питання та отримувати зворотний зв’язок від науково-педагогічних працівників чи інших здобувачів вищої освіти. Це створює додаткові можливості для практичного використання англійської мови у реальних ситуаціях. Спільна робота над завданнями та обговорення складних тем у таких онлайн-спільнотах сприяє розвитку комунікативних навичок і дає можливість застосувати знання англійської у реальному житті.

Хоча Coursera та edX мають багато переваг, існують певні недоліки. Наприклад, здобувачі вищої освіти, які не мають достатнього рівня самодисципліни, можуть стикнутися з проблемами в завершенні курсів. Формат навчання на цих онлайн-курсах вимагає високої самостійності та мотивації, що може бути складних для декого з них. Також онлайн-освіта не завжди глибоко враховує індивідуальні особливості кожного здобувача вищої освіти. Відсутність науково-педагогічного працівника та живого спілкування може бути мінусом для тих здобувачів вищої освіти, які потребують більше уваги та пояснень з боку фахівця.

Таким чином, Coursera та edX пропонують великі можливості для здобувачів вищої освіти для вивчення англійської мови, зокрема в практичному курсі. Вони забезпечують доступ до високоякісних матеріалів, інтерактивних вправ і зворотного зв'язку. Для науково-педагогічних працівників ці платформи можуть стати додатковим інструментом у створенні курсу або виключно як доповнення до традиційних методів навчання.

Платформа Speakly є прикладом мобільного застосунку, що активно використовується здобувачами вищої освіти та науково-педагогічними працівниками, оскільки суттєво змінює підхід до вивчення мови. Його ключова перевага полягає у орієнтації на практичне використання англійської мови. Слова та вирази подаються у контексті повсякденних ситуацій, що дозволяє швидше перейти від теоретичних знань до реального спілкування.

Для здобувачів вищої освіти Speakly привабливий тим, що він пропонує контекстне навчання, розвиває навички слухання та вимови, дає змогу займатися у зручний час, але формує звичку до регулярної роботи. Проте його використання має певні недоліки. Наприклад, відсутність глибокого граматичного розбору та пояснення та обмежений зворотний зв'язок створюють ризики поверхневого засвоєння матеріалу.

З точки зору науково-педагогічних працівників, Speakly може стати корисним доповненням до традиційних занять, оскільки пропонує актуальну лексику для практики. Він може слугувати додатковим інструментом, що допомагає підтримувати інтерес здобувачів вищої освіти до навчання поза межами авдиторії. Водночас треба враховувати, що Speakly не може повністю відтворити міжособистісну взаємодію та складні дискусії, тому повинен поєднуватися з традиційними методами для забезпечення повноцінного та збалансованого освітнього процесу.

Інша платформа, LingQ, базується на зануренні у мову через автентичні тексти та аудіоматеріали. На відміну від програм, які зосереджені переважно на словникових вправах чи коротких діалогах, LingQ пропонує здобувачам вищої освіти працювати з реальними матеріалами, наприклад, статтями, подкастами, книгами та відео. Саме такий підхід робить навчання ближчим до реальних умов використання англійської мови.

Для здобувачів вищої освіти LingQ має чимало переваг. По-

перше, він сприяє формуванню навичок читання та слухання на автентичному матеріалі, що дозволяє не лише розширювати словниковий запас, а й відчувати живу мову. По-друге, система повторень допомагає краще закріплювати нову лексику у пам'яті. По-третє, здобувачі вищої освіти мають можливість самостійно обирати тексти та теми, що відповідають їхнім інтересам. Це означає, що навчання стає мотивуючим та орієнтованим особисто на здобувача вищої освіти.

Для науково-педагогічних працівників LingQ є корисним додатковим ресурсом, який можна інтегрувати у практичний курс англійської мови. Він дає змогу урізноманітнити освітні матеріали, мотивує здобувачів вищої освіти до самостійної роботи поза межами авдиторії.

Отже, LingQ є чудовим інструментом для удосконалення практичних навичок англійської мови. Його головна перевага – використання реальних текстів та індивідуалізація навчання. Проте головним викликом залишається потреба у регулярності та доповненні іншими видами мовної практики.

Платформа Mondly – один із популярних застосунків, що знайшов своє широке коло користувачів. Його особливість полягає у використанні діалогових тренажерів, віртуальної та доповненої реальності та адаптивної системи подачі матеріалу.

Для здобувачів вищої освіти Mondly має очевидні переваги. Він пропонує короткі щоденні уроки, які здобувачі вищої освіти можуть легко інтегрувати у свій розпорядок дня. Також платформа тренує навички говоріння за допомогою розпізнавання голосу а дозволяє здобувачам вищої освіти відчути себе учасниками реальних діалогів. Ще однією перевагою є використання віртуальної реальності, що створює ефект присутності у різних комунікативних ситуаціях.

Разом з тим Mondly має певні обмеження. Попри різноманіть функцій, він не завжди забезпечує глибоке опрацювання граматики, а теми іноді подаються надто поверхнево. Також відсутня можливість розгорнутого письмового висловлення, що обмежує розвиток продуктивних навичок. Для початків інтерфейс є зручним, проте для здобувачів вищої освіти, які мають середній чи високий рівень, матеріал може здатися надто простим.

Для науково-педагогічних працівників Mondly може стати хорошим додатковим інструментом у навчанні практичного

курсу англійської мови. Платформа є потужним засобом для самостійної практики здобувачів вищої освіти, для мотивації чи відпрацювання діалогічного мовлення. Водночас контроль за результатами у цьому застосунку обмежений, що ускладнює його інтеграцію у навчальну програму.

Як ми бачимо, діджиталізація поступово набуває дедалі ширшого застосування у сфері навчання англійської мови, що засвідчує його значний потенціал у трансформації традиційного підходу до мовної освіти. Використання таких інноваційних рішень, як Duolingo, ELSA Speak, Grammarly та ChatGPT, ілюструє ефективність ШІ у забезпеченні персоналізованого підходу, підвищенні мотивації та інтерактивності, а також у подоланні ряду проблем, властивих традиційним освітнім практикам – таких як одноманітність, відсутність оперативного зворотного зв'язку та низький рівень залучення.

Впровадження ШІ у процес вивчення англійської мови відкриває низку важливих переваг. Насамперед воно забезпечує індивідуалізацію навчання, оскільки зміст і темп роботи адаптуються до потреб кожного здобувача освіти. Такі технології роблять навчання гнучким і доступним, дозволяючи організовувати освітній процес у зручний час і в будь-якому місці. Вони також сприяють підвищенню мотивації завдяки використанню інтерактивних форматів, елементів гейміфікації та посиленню особистісної залученості. Крім того, ШІ забезпечує оперативний зворотний зв'язок через автоматизоване оцінювання й рекомендації, що допомагають своєчасно коригувати освітню діяльність.

Однак, для досягнення оптимального педагогічного ефекту використання технологій ШІ має поєднуватися з професійною підтримкою науково-педагогічних працівників, живою комунікацією та дотриманням етичних норм. Водночас існує низка викликів, що потребують уваги. Серед них – обмеження міжособистісної взаємодії, яке зменшує можливості формування комунікативної компетентності в реальних соціальних ситуаціях; ризик заміщення науково-педагогічного працівника технологічними засобами, що може спричинити втрату гуманістичного виміру освіти; проблеми конфіденційності та безпеки даних, пов'язані зі збиранням і обробкою персональної інформації користувачів; а також цифрова нерівність, зумовлена нерівним доступом окремих груп здобувачів вищої освіти до

сучасного технічного забезпечення та якісного інтернет-з'єднання (*див. Табл.1.3*).

Таблиця 1.3

Порівняльна характеристика освітніх платформ, що використовують штучний інтелект

Платформа	**Основні функції**	**Переваги**	**Обмеження/недоліки**
Duolingo	Гейміфікація, адаптивне навчання	Мотивація, персоналізація	Поверхневе засвоєння
ELSA Speak	Розпізнавання мови	Індивідуальні рекомендації	Відсутність культурного контексту
Grammarly	Перевірка письма, стиль	Миттєвий зворотний зв'язок	Залежність від підказок
QuillBot	Перефразування текстів	Розвиток лексики, стилю	Ризик плагіату
ChatGPT	Генерація та аналіз текстів	Практика мовлення, консультації	Не замінює науково-педагогічного працівника

1.4 Виклики, ризики та перспективи розвитку ШІ у мовній освіті

У XXI столітті цифровізація набула статусу провідної мегатенденції, що охоплює всі аспекти суспільного буття, включно з освітньою сферою. Впровадження інноваційних цифрових технологій відкриває нові перспективи для вивчення іноземних мов – зокрема, через мобільні застосунки, засоби штучного інтелекту, адаптивні освітні платформи, автоматизовані системи перекладу та елементи доповненої реальності. Водночас цифрове середовище породжує низку

викликів, які впливають на ефективність, якість і глибину засвоєння мовного матеріалу. Метою даного дослідження є комплексний аналіз ключових проблем, що виникають у процесі навчання іноземних мов – насамперед англійської – в умовах цифровізації освіти, а також визначення можливих шляхів їх подолання й оцінка потенційних наслідків для педагогічної практики.

Інтеграція штучного інтелекту в освітній процес породила низку серйозних занепокоєнь, зокрема у сфері академічної доброчесності. Використання здобувачами вищої освіти генеративних ШІ-сервісів, таких як ChatGPT, Grammarly або DeepL, створює ризики формування залежності від автоматизованих рішень і зниження мотивації до самостійного мислення. Згідно з результатами опитування, проведеного Education Week (2023), понад 43% учнів середніх шкіл хоча б один раз застосовували ШІ для виконання домашніх завдань [18].

Основна проблема полягає в тому, що здобувач освіти може отримати правильний результат без реального засвоєння освітнього матеріалу. Це особливо критично у процесі вивчення іноземних мов, де ключову роль відіграють систематичність, активна практика й особистісне залучення. Окрім того, варто враховувати, що системи штучного інтелекту не є безпомилковими; отже, надмірна довіра до таких інструментів може призводити до формування й закріплення некоректних мовних конструкцій.

Окрему увагу слід приділити також питанням конфіденційності та захисту персональних даних у процесі взаємодії користувачів з цифровими освітніми платформами на основі ШІ.

Цифрові освітні платформи акумулюють значні обсяги даних, які охоплюють як інформацію про навчальні досягнення користувачів, так і особисті повідомлення. У багатьох випадках такі системи також мають доступ до мікрофонів, камер, історії переглядів і інших елементів цифрової поведінки. У разі витоку даних або їх неналежного використання існує ризик порушення приватності, що може поставити учнів у вразливе становище.

Ілюстративним прикладом є ситуація, що склалася у 2022 році, коли компанія Duolingo була оштрафована за порушення норм щодо обробки персональних даних у межах законодавства Європейського Союзу (GDPR), оскільки не забезпечила повну

відповідність вимогам щодо конфіденційності [15]. Такий прецедент підкреслює необхідність формування високого рівня цифрової грамотності як серед здобувачів освіти, так і серед педагогів, зокрема в аспектах безпечного користування освітніми платформами та обізнаності щодо захисту персональних даних.

Однією з характерних особливостей цифрового навчання є його переважно асинхронний формат, у межах якого жива усна комунікація часто замінюється текстовими чатами, інтерактивними завданнями та відеоуроками. Така трансформація освітнього процесу призводить до втрати однієї з найважливіших складових ефективного оволодіння іноземною мовою – безпосереднього мовленнєвого спілкування.

Згідно з результатами дослідження, проведеного Британською Радою (2022), понад 60% учнів, які навчалися виключно в онлайн-середовищі, відзначили недостатні можливості для розвитку розмовної мовної компетенції [8].

Ще одним важливим викликом цифрової трансформації освіти є зростаюча технологічна залежність. Значна частина учнів і науково-педагогічних працівників поступово втрачає навички самостійного формулювання думок іноземною мовою через надмірне використання електронних словників, автоматизованих перекладачів і мовних коректорів. Така тенденція може негативно позначатися на когнітивному розвитку мовної компетентності.

Актуальною залишається проблема цифрової нерівності, адже в багатьох регіонах, особливо в умовах воєнного стану, не всі здобувачі освіти мають стабільний доступ до якісного інтернету, сучасних гаджетів або безпечного навчального середовища, що значно ускладнює реалізацію права на рівний доступ до освіти. За даними ЮНЕСКО (2021), понад 800 мільйонів учнів у світі під час пандемії COVID-19 не мали належного доступу до дистанційного навчання [51]. При цьому ЮНЕСКО підкреслює, що «штучний інтелект має сприяти інклюзивній та якісній освіті, забезпечуючи рівні можливості навчання протягом життя» [50, с. 24].

У контексті України ситуація ускладнилася через повномасштабне вторгнення Російської Федерації у 2022 році. Згідно з даними ЮНІСЕФ (2023), понад 1,5 мільйона українських дітей стикнулися з перешкодами в доступі до безперервного навчального процесу, а понад 40% учнів змушені навчатися

повністю або частково онлайн, часто – в умовах технічного або безпекового дефіциту [53]. Це ще більше загострює проблему нерівності в освітньому середовищі.

Сучасні цифрові освітні платформи активно використовують елементи гейміфікації, зокрема системи балів, рівнів, віртуальних нагород тощо. Попри те, що такі інструменти можуть слугувати додатковим мотиваційним чинником, вони нерідко призводять до зниження глибини засвоєння навчального матеріалу. В таких умовах пріоритетом для здобувачів освіти стає досягнення результату, а не осмислення змісту.

Крім того, алгоритмічні механізми популярних цифрових платформ – таких як YouTube, TikTok або Quizlet – орієнтовані на створення коротких, фрагментованих навчальних одиниць, що сприяє поверхневому запам'ятовуванню інформації без формування стійких когнітивних структур і глибокого розуміння.

Ефективне навчання в цифровому середовищі потребує високого рівня саморегуляції, внутрішньої мотивації та вміння організовувати власний освітній процес. В умовах традиційної аудиторії значну роль у підтриманні мотивації та навчальної динаміки відіграє науково-педагогічний працівник, який виконує функції лідера, наставника та джерела емоційного зворотного зв'язку. У цифровому форматі ця роль істотно зменшується, що впливає на якість освітньої взаємодії.

Так, відповідно до результатів дослідження, проведеного Мічиганським університетом (2022), 48% здобувачів вищої освіти повідомили про втрату інтересу до вивчення іноземної мови в онлайн-середовищі, пояснюючи це відсутністю групової динаміки, емоційної взаємодії та елементів здорової конкуренції [55].

Сучасне інтернет-середовище надає користувачам доступ до надзвичайно широкого спектра освітніх ресурсів – від статей, відеоматеріалів і подкастів до онлайн-словників, курсів та інтерактивних платформ. Проте така надмірна варіативність ускладнює процес вибору якісного, релевантного й структурованого контенту. У результаті часто виникає когнітивне перевантаження: здобувач освіти розпочинає кілька курсів паралельно, однак не завершив жодного з них. Відсутність чіткої навігації серед множини доступних ресурсів перетворює освітній процес на хаотичний і фрагментований, що негативно впливає на його ефективність.

Окремої уваги заслуговує питання культурного компонента у вивченні іноземних мов. Повноцінне мовне занурення передбачає не лише опанування лексико-граматичних структур, а й розуміння соціокультурних особливостей: мовного етикету, специфіки гумору, ціннісних орієнтирів та міжкультурної комунікації. Проте багато цифрових платформ, зокрема такі як LingQ, Busuu чи Mondly, зосереджуються переважно на формальному аспекті мови, подаючи її у відриві від культурного контексту. Такий підхід обмежує можливості для формування повноцінної комунікативної компетентності та ускладнює інтеграцію мови в реальне міжкультурне спілкування.

Цифровізація істотно трансформувала підходи до вивчення іноземних мов, радикально розширивши спектр доступних інструментів та освітніх можливостей. Водночас цей процес супроводжується низкою суттєвих проблем, які не можна ігнорувати. Серед основних викликів – загрози академічній доброчесності, зменшення обсягу живої усної комунікації, інформаційне перевантаження, а також зростаюча технічна залежність здобувачів вищої освіти і науково-педагогічних працівників. Ці явища потребують глибокого аналізу та комплексного підходу до їх подолання.

Ефективне впровадження цифрових технологій у мовну освіту можливе лише за умови досягнення збалансованого поєднання інноваційних інструментів з перевіреними традиційними методами навчання. Водночас особливої ваги набуває розвиток критичного мислення в учнів, що дозволяє усвідомлено використовувати цифрові ресурси та уникати поверхневого засвоєння знань.

В умовах стрімкого розвитку цифрових технологій та зростаючої ролі штучного інтелекту в освітньому середовищі проблема академічної доброчесності набуває дедалі більшої актуальності. Сучасні ШІ-інструменти, зокрема ChatGPT, Grammarly, Quillbot, а також автоматизовані генератори тексту, перекладачі, платформи розпізнавання мовлення та інші цифрові сервіси значно оптимізують освітній процес. Водночас їх масове й нерідко неконтрольоване використання викликає сумніви щодо автентичності здобутих знань і дотримання етичних норм в освітній діяльності. Це питання стає предметом активного обговорення серед науково-педагогічних працівників, здобувачів вищої освіти і науковців.

Безперечно, ШІ надає суттєві переваги у вивченні іноземних мов. Наприклад, адаптивні освітні системи забезпечують персоналізовану подачу матеріалу відповідно до індивідуального рівня підготовки; сервіси автоматичного перекладу (DeepL, Google Translate) відкривають доступ до іншомовного контенту; платформи для перевірки граматики та стилістики (Grammarly, LanguageTool) сприяють підвищенню якості письмового мовлення.

Проте легкість доступу до цих інструментів спонукає деяких здобувачів освіти до надмірної автоматизації навчальних дій, що може суперечити базовим засадам академічної доброчесності. У практиці дедалі частіше фіксуються випадки використання генеративних мовних моделей, таких як ChatGPT чи Jasper, для написання есе, рефератів або навіть кваліфікаційних робіт без реального інтелектуального та творчого залучення здобувача вищої освіти. Подібна практика не лише нівелює принцип самостійного виконання завдань, а й девальвує сам процес оцінювання знань та навичок.

Сучасні онлайн-перекладачі надають можливість миттєвого перекладу значних обсягів тексту. Однак здобувачі вищої освіти, які використовують такі інструменти без належного розуміння лексичних та граматичних структур, фактично не формують справжніх мовних компетентностей, а лише імітують їх на формальному рівні.

Додаткову загрозу становлять платформи на кшталт Quillbot, які здатні трансформувати чужі тексти, зберігаючи їх зміст, але змінюючи мовну форму. Подібні практики можуть призводити до прихованого плагіату, коли здобувач вищої освіти привласнює ідеї без належного посилання на джерело, що суперечить етичним нормам академічного письма.

У деяких випадках здобувачі освіти використовують інструменти на базі штучного інтелекту для проходження онлайн-тестування або виконання контрольних завдань. Таке використання суттєво знижує об’єктивність оцінювання результатів навчання та підриває довіру до освітнього процесу загалом.

Відповідно до результатів дослідження, проведеного Ланкастерським університетом (2023), понад 60% науково-педагогічних працівників вважають застосування генеративного ШІ потенційною загрозою академічній доброчесності [13].

Водночас інше дослідження Завацького-Ріхтера (2020) акцентує на тому, що повна заборона використання таких технологій є малоефективною та нереалістичною. Натомість важливо формувати у здобувачів вищої освіти навички етичного й усвідомленого застосування штучного інтелекту в освітній діяльності [58].

У 2023 році Університет Гонконгу запровадив обов'язкову вимогу подавати декларації академічної доброчесності разом із кожною роботою здобувачів вищої освіти, в яких мають бути чітко зазначені факти використання інструментів штучного інтелекту [54]. У Гарвардському університеті, своєю чергою, було розроблено офіційну політику щодо допустимого застосування ШІ у освітньому процесі: зокрема, дозволяється використання таких інструментів, як Grammarly, однак забороняється повна генерація змісту без відповідного посилання на джерело [26].

У цьому контексті надзвичайно важливо забезпечити належну поінформованість здобувачів вищої освіти щодо принципів академічної доброчесності, а також потенційних наслідків їх порушення. Формування навичок відповідального й етичного використання інструментів штучного інтелекту має стати невід'ємною складовою сучасної освітньої практики. Подолання вказаних викликів, імовірно, потребує переосмислення підходів до оцінювання результатів навчання. Замість орієнтації виключно на кінцевий продукт – зокрема, письмовий текст – доцільно змістити акцент на сам процес освітньої діяльності. Ефективними інструментами в цьому контексті можуть стати поетапне оцінювання (чернетки), усні захисти виконаних робіт, ведення навчальних щоденників або портфоліо, які дозволяють простежити динаміку засвоєння знань, розвиток навичок і рівень особистої залученості здобувача вищої освіти.

Таким чином, ШІ безперечно розширює можливості освітнього процесу, зокрема у сфері вивчення іноземних мов. Водночас його впровадження ставить під сумнів традиційні підходи до академічної доброчесності, створюючи нові етичні та педагогічні виклики. У цьому контексті особливо важливо досягти збалансованості між впровадженням інновацій і дотриманням етичних принципів, між підтримкою навчального поступу здобувачів вищої освіти і збереженням вимог до їхньої

самостійності. Лише за таких умов використання ШІ сприятиме якісному навчанню, а не стане чинником ризику для освітньої цілісності (*див. Табл.1.4*).

Таблиця 1.4

Етичні та правові аспекти використання штучного інтелекту в освіті

Аспект	**Потенційна проблема**	**Міжнародні норми/рішення**	**Приклади**
Конфіденційність	Витік даних здобувачів вищої освіти	GDRP, COPPA	Штраф Duolingo (2022)
Академічна доброчесність	Використання ШІ для шахрайства	Політика університетів (Harvard, HKU)	Декларації про використання ШІ
Авторське право	Плагіат через перефразування	Fair Use, Creative Commons	QuillBot, ChatGPT
Педагогічна етика	Заміщення ролі науково-педагогічного працівника	UNESCO AI Ethics	Науково-педагогічний працівник як наставник у ШІ-середовищі

Цифровізація освітнього процесу значно розширює можливості як для науково-педагогічних працівників, так і для здобувачів освіти, зокрема завдяки впровадженню штучного інтелекту, хмарних технологій, освітніх онлайн-платформ та інструментів навчальної аналітики. Водночас цифрове середовище супроводжується низкою суттєвих ризиків, серед яких особливу актуальність має проблема конфіденційності та захисту персональних даних. Це питання набуває особливої ваги в межах Європейського простору вищої освіти, де відповідно до норм Загального регламенту захисту даних (GDPR) дотримання вимог щодо обробки персональної інформації стало обов’язковим для всіх освітніх установ, що взаємодіють із громадянами ЄС [24].

До переліку персональних даних у контексті освіти зазвичай належать: повне ім’я здобувачів вищої освіти та науково-педагогічних працівників, електронні адреси, адреси проживання, результати освітньої діяльності, біометричні та поведінкові

характеристики (зокрема записи відеозанять або активність у середовищах управління навчанням), геолокаційна інформація в мобільних застосунках, IP-адреси, а також цифрові сліди та шаблони поведінки в межах освітніх платформ.

Такі дані систематично обробляються та зберігаються за допомогою різноманітних цифрових інструментів, зокрема Moodle, Google Classroom, Microsoft Teams, онлайн-сервісів для проведення тестування (Exam.net, Testportal) та адаптивних освітніх систем.

Водночас слід визнати, що багато освітніх платформ не забезпечують належного рівня кіберзахисту. Поширення персональної інформації може мати серйозні наслідки, зокрема призвести до випадків фінансового шахрайства або несанкціонованого використання особистих даних.

Окрім ризику зовнішніх загроз, викликає занепокоєння також практика використання освітніми платформами зібраних даних у комерційних цілях – наприклад, для персоналізованої реклами або аналітики споживчої поведінки. Це ставить під сумнів етичність використання цифрових освітніх сервісів і прозорість їхніх політик конфіденційності.

Додаткову складність становить низький рівень цифрової обізнаності серед здобувачів вищої освіти. Згідно з дослідженням EDUCAUSE (2022), лише 18% здобувачів вищої освіти у США повністю усвідомлюють, як саме освітні платформи збирають, обробляють і використовують їхні персональні дані [19]. Це свідчить про нагальну потребу в підвищенні інформаційної грамотності користувачів у цифровому навчальному середовищі.

Одним із суперечливих прикладів цифрового контролю в освітньому середовищі є сервіс дистанційного прокторингу Proctorio, який зазнав критики через надмірне втручання в приватне життя здобувачів вищої освіти. Платформа здійснювала збір даних із вебкамери і мікрофона, фіксувала рухи миші, а також аналізувала міміку та поведінкові реакції здобувачів вищої освіти під час складання іспитів. Подібні практики були розцінені як непропорційні засоби моніторингу, що порушують принципи приватності та академічної етики. У зв’язку з цим у низці країн, зокрема в Канаді та Німеччині, застосування таких систем було обмежене або переглянуте (Ontario Human Rights Commission, 2021) [37].

Один із ключових чинників, що зумовлює обов’язковість

впровадження політик захисту персональних даних у європейських закладах вищої освіти, – це дотримання вимог Загального регламенту захисту даних (GDPR), який передбачає низку прав користувача: інформовану згоду на обробку даних, обмеження строків їх зберігання, а також право на видалення інформації (так зване «право бути забутим»). Наприклад, у Лундському університеті (Швеція) реалізовано обов'язковий навчальний модуль з питань захисту даних для всіх новозарахованих здобувачів вищої освіти. Водночас виникає необхідність у розробці регуляторних механізмів, які б гарантували прозорість функціонування ШІ-платформ, особливо в контексті зберігання, обробки та передачі даних третім сторонам. Поряд із цим важливо впроваджувати освітні ініціативи для здобувачів вищої освіти і науково-педагогічних працівників, спрямовані на формування цифрової безпеки – зокрема щодо створення надійних паролів, виявлення фішингових атак і розуміння змісту політик конфіденційності.

Для українських закладів освіти доцільно орієнтуватися на положення GDPR як на зразковий норматив, а також впроваджувати міжнародні стандарти інформаційної безпеки, зокрема сертифікацію за ISO/IEC 27001 [29].

Перспективним напрямом у сфері децентралізованого зберігання навчальної інформації є застосування блокчейн-технологій, що забезпечують цілісність, прозорість та неможливість несанкціонованого втручання або фальсифікації освітніх записів.

Отже, проблема захисту персональних даних у контексті цифровізації освіти є комплексною та багатовимірною, охоплюючи як технологічні, так і етичні виміри. Безпечне, прозоре та підконтрольне використання цифрових освітніх платформ і штучного інтелекту має стати пріоритетом не лише для ІТ-фахівців, але й для педагогів, освітніх управлінців, державних інституцій і самих здобувачів освіти.

Слід акцентувати увагу на тенденції до зниження ефективності безпосередньої міжособистісної комунікації в процесі навчання англійської мови в умовах цифровізації освіти. Цей процес, що значно активізувався після пандемії COVID-19, зумовив істотні трансформації в організації освітнього середовища, зокрема у сфері викладання іноземних мов. Використання онлайн-платформ, мобільних застосунків,

інструментів на основі штучного інтелекту та засобів відеозв'язку істотно розширює можливості доступу до автентичного англомовного контенту та сприяло появі нових форматів взаємодії між учасниками освітнього процесу. Водночас, попри очевидні переваги цифрового навчання, спостерігається зниження якості живої комунікації – одного з ключових чинників, що забезпечують успішне засвоєння іноземної мови. Як засвідчують результати дослідження Британської Ради (2023), жива міжособистісна взаємодія є визначальною для формування мовних компетентностей, особливо у сферах артикуляції, інтонаційної виразності, невербального супроводу мовлення та оперативності мовленнєвого реагування. Проте в умовах дистанційного навчання або при використанні виключно автоматизованих засобів (наприклад, Duolingo, Grammarly, Elsa Speak) ці компоненти часто або зовсім не реалізуються, або суттєво обмежуються [9].

Дослідження Cambridge Assessment (2021) показало, що 64% науково-педагогічних працівників англійської мови вважають рівень усного мовлення здобувачів вищої освіти під час дистанційного навчання помітно нижчим, ніж у разі традиційного очного формату [10]. Ці та інші емпіричні дані дозволяють визначити основні чинники, які знижують ефективність живої комунікації в онлайн-середовищі. Одним із них є обмежений доступ до автентичної мовної практики, адже цифрове освітнє середовище не завжди забезпечує умови для природної взаємодії. Навіть під час відеоспілкування комунікація часто є фрагментарною, супроводжується технічними затримками та браком зорового контакту, що ускладнює формування динамічного й контекстуально повного мовлення.

Ще одним чинником виступає редукція невербального зворотного зв'язку. У процесі спілкування важливу роль відіграють міміка, жести, пози та інтонація, але в онлайн-форматі ці елементи часто спотворюються або взагалі втрачаються, що негативно позначається на розвитку комунікативної компетентності, особливо в міжкультурному контексті.

Крім того, спостерігається схильність здобувачів вищої освіти до пасивного стилю навчання: адаптивні платформи формують залежність від алгоритмічних підказок і вибору правильних відповідей серед готових варіантів. Це обмежує розвиток активного мовлення, знижує спонтанність і гнучкість

мовленнєвих реакцій.

Варто також зазначити вплив соціальної ізоляції на рівень мотивації. Відсутність живого спілкування, емоційної підтримки та безпосереднього контакту призводить до відчуття відчуження. За результатами опитування TESOL International (2022), саме ці фактори спричинили втрату зацікавленості у вивченні мови у 37% здобувачів вищої освіти [47].

Ілюстрацією зазначених тенденцій може слугувати приклад із українського освітнього простору. Зокрема, згідно з внутрішнім дослідженням у НУ «Львівська політехніка» (2023), після переходу до дистанційної форми навчання середній бал здобувачів вищої освіти за напрямом «усне мовлення» знизився на 1,3 позиції за 100-бальною шкалою у порівнянні з попереднім навчальним роком [3].

У межах практичного курсу англійської мови надмірне зосередження на цифрових засобах навчання може спричинити низку небажаних наслідків. Насамперед воно впливає на якість усного мовлення: здобувачі вищої освіти рідше беруть участь у повноцінних монологах чи діалогах, обмежуючись короткими відповідями в чатах або виконанням тестових завдань. Наприклад, замість опису зображення чи висловлення власної думки у форматі “speaking task” здобувач вищої освіти просто обирає правильний варіант у застосунку.

Також спостерігається звуження можливостей для розвитку міжособистісної комунікативної компетентності. У дистанційному форматі здобувачі вищої освіти рідше практикують реальні діалоги, у яких враховуються невербальні сигнали, культурні норми чи адаптація до співрозмовника – навички, що мають вирішальне значення для виконання завдань типу “role-play” або “information gap activities”.

Крім того, така форма навчання часто не забезпечує достатньої підготовки до спілкування в реальному англомовному середовищі. Формальне виконання онлайн-завдань не розвиває навичок спонтанного мовлення, необхідних для участі в академічних дискусіях, презентаціях чи інтерв’ю. У результаті здобувачі вищої освіти, навіть маючи достатній словниковий запас, нерідко відчувають труднощі з імпровізацією під час “group discussions” або “problem-solving tasks”.

Спираючись на власний досвід викладання практичного курсу англійської мови, можна виділити кілька прикладних

стратегій, що довели свою ефективність у реальному освітньому процесі.

По-перше, застосування змішаного навчання (blended learning) дозволяє поєднувати цифрові ресурси з аудиторними завданнями для посилення навчального ефекту. Наприклад, здобувачі вищої освіти можуть переглядати відео TED Talks як домашнє завдання, а в аудиторії обговорювати їх за методом “fishbowl discussion”, тренуючи навички критичного мислення та усного мовлення.

По-друге, використання синхронних платформ для комунікації, таких як Zoom або Microsoft Teams із функцією breakout rooms, дає змогу організовувати парну роботу (pair work) або міні-діалоги в режимі реального часу, що максимально наближає практику спілкування до автентичного мовного середовища.

По-третє, інтеграція рольових ігор та симуляцій, навіть у дистанційному форматі, активізує мовлення та розвиває гнучкість у використанні мови. Це можуть бути рольові вправи на кшталт “job interviews”, “travel agency dialogues”, “student-teacher consultations” або симуляції реальних ситуацій, наприклад обговорення групового проєкту чи підготовка презентації.

Нарешті, підвищення цифрової компетентності науково-педагогічних працівників є ключовим фактором ефективності. Опанування інструментів, які урізноманітнюють форми взаємодії – створення Padlet-дошок для мовленнєвих проєктів, використання Jamboard для візуалізації ідей або інтеграція Kahoot! та Mentimeter для рефлексії – підвищує залученість здобувачів вищої освіти і стимулює розвиток їхньої комунікативної активності.

Отже, забезпечення сталого розвитку навичок усного мовлення в рамках практичного курсу англійської мови можливе лише за умови раціонального поєднання цифрових технологій із інтерактивними формами навчальної діяльності. Незважаючи на численні переваги цифровізації – зокрема, розширення доступу до автентичних ресурсів і різноманіття освітніх форматів, зберігається ризик зниження рівня живої мовленнєвої взаємодії, що є ключовим чинником у формуванні іншомовної комунікативної компетентності. Відтак, досягнення ефективного балансу між технологічними інструментами та міжособистісною комунікацією постає як одне з першочергових завдань сучасної

мовної освіти. Лише цілісне, свідоме й гнучке впровадження цифрових рішень у поєднанні з активною участю здобувачів вищої освіти у реальному комунікативному процесі може забезпечити якісне опанування англійської мови в умовах трансформацій освітнього середовища.

Цифрова трансформація вищої освіти сприяла появі нових підходів до організації освітнього процесу, зокрема активного використання онлайн-платформ, мобільних застосунків, штучного інтелекту й інтерактивних електронних ресурсів. Ці інструменти значно розширили доступ здобувачів вищої освіти до навчальних матеріалів і спростили процес підготовки до занять та оцінювання.

Однак, поряд із цими перевагами, фіксується зростання технічної залежності, що може негативно впливати на формування мовної компетентності у рамках практичного курсу англійської мови. Під технічною залежністю розуміємо надмірне використання здобувачами вищої освіти цифрових сервісів під час вивчення мови: виконання письмових завдань із використанням автоматичних генераторів, переклад речень за допомогою онлайн-словників без подальшого аналізу, чи проходження тестів із застосуванням зовнішніх підказок.

У межах практичного курсу англійської мови надмірна залежність від цифрових інструментів проявляється у низці типових ситуацій. Наприклад, здобувач вищої освіти не може виконати завдання на кшталт “describe the picture” або “give your opinion” без попередньо згенерованого прикладу з ChatGPT; під час написання робіт типу “email writing” чи “report” він копіює фрагменти текстів із Grammarly або QuillBot, не розуміючи їхньої граматичної структури; готуючись до “speaking tasks”, користується лише шаблонами з YouTube або мобільних застосунків, уникаючи самостійного формулювання думок.

Серед чинників, що сприяють формуванню такої залежності, варто виокремити кілька ключових. Перш за все – надмірна доступність інструментів. Платформи на зразок Moodle, Google Classroom, а також штучно-інтелектуальні помічники (ChatGPT, Grammarly, Reverso) нерідко використовуються не як допоміжний засіб, а як основне джерело виконання завдань. Так, замість самостійного написання есе на тему “Benefits of studying abroad” здобувач вищої освіти може повністю покладатися на текст, згенерований ChatGPT.

Іншим чинником є зручність автоматизованих сервісів. Замість того щоб опрацьовувати лексику вручну або створювати власний словник, здобувачі вищої освіти користуються онлайн-перекладачами та переписують готові варіанти, що перешкоджає глибокому засвоєнню матеріалу.

Свою роль відіграє і формат дистанційного навчання. За умов обмеженого аудиторного контролю здобувачі вищої освіти частіше вдаються до допоміжних інструментів під час тестів чи контрольних робіт, що знижує об'єктивність оцінювання реальних мовних умінь.

Наслідки технічної залежності для практичного курсу англійської мови є досить відчутними. Вони призводять до зниження граматичної компетентності, коли під час виконання завдань на "sentence transformation" здобувачі вищої освіти не усвідомлюють суті граматичних змін, покладаючись на автоматичні виправлення у Grammarly. Спостерігається також слабка усна продукція – під час "speaking tasks" або "group discussions" здобувачі вищої освіти уникають спонтанного мовлення, користуючись заздалегідь заученими чи згенерованими фразами без комунікативної гнучкості. Нарешті, проявляється втрата автономності у спілкуванні: під час симуляційних інтерв'ю або презентацій на тему "My future career plans" здобувачі відчувають труднощі, коли не мають можливості скористатися цифровими підказками чи підтримкою.

Дослідження Університету Кембриджу (2023) показало, що 41% здобувачів вищої освіти, які активно покладалися на мовні технології, мали нижчі результати у вправах на "listening comprehension" і "oral fluency" порівняно з тими, хто комбінував традиційні та цифрові підходи [11].

Надмірна інтеграція цифрових засобів у процес вивчення англійської мови може спричиняти низку серйозних небезпек. Однією з них є когнітивне виснаження, адже постійне використання автоматичних підказок послаблює пам'ять і знижує здатність до самостійного аналізу лексико-граматичних конструкцій. Ще одна проблема – формування ілюзії знань (псевдокомпетентності), коли здобувачі вищої освіти отримують високі оцінки за письмові завдання, однак під час усної перевірки не можуть відтворити навіть базову лексику та граматику. Не менш небезпечним є прояв психоемоційної нестабільності: деякі здобувачі освіти відчувають тривожність або невпевненість під

час усного мовлення без цифрової підтримки, що свідчить про певну психологічну залежність від технічних засобів.

Для мінімізації негативного впливу технічної залежності в процесі навчання англійської мови, зокрема в межах практичного курсу, доцільно застосовувати кілька стратегій. По-перше, позиціонувати цифрові технології як допоміжний ресурс, наприклад, використовувати ChatGPT лише для генерації ідей до усного виступу, а не як джерело готового тексту. По-друге, важливим є розвиток критичного мислення та цифрової грамотності – шляхом запровадження завдань, що передбачають порівняння результатів роботи штучного інтелекту з власними відповідями здобувачів вищої освіти, наприклад, аналіз помилок у paraphrasing.

Крім того, необхідно приділяти увагу етичній освіті щодо використання ШІ, зокрема організовувати обговорення на тему “Plagiarism and AI tools in academic writing” з акцентом на важливості авторського мислення. Нарешті, ефективним способом збереження балансу між технологічністю та живим спілкуванням є активне впровадження форм безпосередньої комунікації – рольових ігор, дебатів (formal debates on global issues), усних презентацій без цифрових підказок і групових проєктів із творчими елементами мовленнєвої діяльності.

У сучасних умовах цифровізації освіти технічна залежність здобувачів вищої освіти виступає суттєвим бар’єром для формування повноцінної іншомовної комунікативної компетентності. Це особливо актуально в контексті практичного курсу англійської мови, де критичними елементами є безпосередня міжособистісна взаємодія, усне мовлення та здатність до самостійного осмислення мовного матеріалу. Ефективна підготовка майбутнього фахівця-філолога потребує виваженого використання цифрових засобів, розвитку навчальної автономії, стимулювання продуктивного мовлення та формування культури свідомого і відповідального застосування технологічних ресурсів.

Цифрова трансформація вищої освіти принесла не лише нові інструменти та можливості, а й спричинила низку викликів, серед яких одним із найпоширеніших стало поверхневе засвоєння матеріалу здобувачами вищої освіти. У середовищі, де інформація доступна миттєво, зростає ризик обмеженого, фрагментарного опрацювання освітнього контенту – особливо у

дистанційному форматі.

У контексті практичного курсу англійської мови явище поверхневого навчання набуває особливої актуальності. Воно проявляється у схильності здобувачів вищої освіти запам’ятовувати окремі слова чи фрази без розуміння контексту їхнього вживання, у надмірній залежності від онлайн-перекладачів, таких як Google Translate чи DeepL, а також у використанні штучного інтелекту для створення письмових робіт. У багатьох випадках здобувачі вищої освіти підставляють згенеровані фрази з сервісів ChatGPT або QuillBot, не замислюючись над їхнім змістом, або ж готуються до контрольних робіт, орієнтуючись виключно на формат тестів на кшталт IELTS чи ЗНО. Такий підхід свідчить про відсутність цілісного мовного опанування і знижує ефективність освітнього процесу.

Наслідком цього є шаблонність письмового та усного мовлення: здобувач вищої освіти може правильно написати лист, але не здатен проговорити його у реальній ситуації. Крім того, зникає рефлексія над помилками, оскільки перевірка текстів здійснюється автоматично через інструменти на кшталт Grammarly. У результаті автентичне спілкування поступається перекладові, а мовна продуктивність замінюється механічним відтворенням готових конструкцій.

До основних причин поверхневого засвоєння навчального матеріалу належить фрагментарність цифрового контенту, коли здобувач вищої освіти обирає короткі відео типу “English in 10 minutes” замість системного опрацювання граматики чи синтаксису. Вагому роль відіграє і автоматизація письмової діяльності: створення есе за допомогою AI-генераторів фактично усуває етапи мислення, планування та редагування тексту. Ще однією причиною є орієнтація на результат, а не на процес – типова ситуація, коли здобувач вищої освіти вивчає матеріал лише для того, щоб «здати модуль», не розуміючи функціонального навантаження мовних одиниць у реченні.

Такі тенденції призводять до низького рівня мовленнєвої автономії, коли здобувач вищої освіти не здатен підтримати діалог без цифрових підказок, та формування псевдокомпетентності, що виявляється у розриві між високими результатами письмових тестів і невмінням ефективно спілкуватися під час speaking-занять. Крім того, поверхневе

навчання підвищує ризик академічної недоброчесності, оскільки здобувачі вищої освіти частіше вдаються до копіювання готових відповідей або некритичного використання ШІ під час підготовки письмових робіт.

Подолання викликів цифровізації у процесі практичного опанування англійської мови вимагає впровадження інтегрованих дидактичних інструментів, що поєднують технологічний потенціал із комунікативною активністю здобувачів вищої освіти. Одним із дієвих підходів є залучення здобувачів вищої освіти до проєктної роботи. Наприклад, під час підготовки групової презентації на тему “Cultural Differences in Communication” здобувачі шукають, обговорюють і презентують матеріал англійською мовою, що стимулює глибоке засвоєння та міжкультурне осмислення контенту.

Ефективним інструментом розвитку критичного мислення й мовленнєвої гнучкості виступає організація дебатів і рольових ігор. Обговорення тем на кшталт “Online vs Offline Education” або “Should AI be used in the classroom?” сприяє не лише актуалізації лексичних одиниць, а й формуванню здатності аргументовано висловлюватися та відстоювати власну позицію англійською мовою.

Не менш важливим компонентом є рефлексивні завдання, які допомагають перейти від механічного запам’ятовування до осмисленого навчання. Наприклад, після читання статті здобувачі вищої освіти можуть відповідати на запитання «Як ця інформація змінює моє розуміння теми?», що сприяє розвитку аналітичного мислення та особистісного ставлення до змісту.

Важливу роль відіграє також інтеграція автентичних матеріалів у освітній процес. Робота з фрагментами з ресурсів BBC, TED Talks або зразками реальних електронних листів спонукає здобувачів вищої освіти адаптувати знання до реальних ситуацій спілкування та формує навички міжкультурної комунікації.

Окремої уваги потребує розвиток цифрової грамотності. У межах практичного курсу англійської мови це може реалізовуватися через міні-курс або інтегрований модуль, під час якого здобувачі вищої освіти аналізують результати, отримані з цифрових інструментів – ChatGPT, Grammarly, DeepL – оцінюючи їхню точність, адекватність контексту та потенційні обмеження. Такий підхід сприяє формуванню усвідомленого

ставлення до технологій і розвитку автономності в навчанні.

Поверхневе засвоєння знань, зумовлене надмірною доступністю цифрових інструментів, становить серйозну загрозу для формування реальної іншомовної компетентності. У межах практичного курсу англійської мови важливо створювати умови для глибокої когнітивної обробки матеріалу – через інтерактив, рефлексію, комунікацію та критичне осмислення. Тільки за таких умов цифрові ресурси стають не замінниками мислення, а його ефективним доповненням.

Повномасштабна війна, розв'язана Росією проти України у 2022 році, стала не лише гуманітарною та безпековою катастрофою, а й глибоким викликом для освітньої системи. Перехід на дистанційне та змішане навчання в умовах повітряних тривог, відключень електроенергії й евакуації значно ускладнює підтримання стабільного освітнього процесу, особливо з мовних дисциплін.

У контексті практичного курсу англійської мови цифровізація освітнього процесу зумовила ще активніше використання таких інструментів, як ChatGPT, Grammarly, DeepL чи Google Translate. Попри очевидну користь цих ресурсів, їхнє надмірне застосування часто спричиняє поверхневе засвоєння матеріалу. У результаті страждає якість навчання: здобувачі вищої освіти перекладають речення без аналізу граматичної структури, покладаючись виключно на автоматичні перекладачі; письмові роботи дедалі частіше створюються без залучення власного мовного досвіду; а під час занять усні відповіді зводяться до читання підготовлених, нерідко згенерованих текстів, замість спонтанної комунікації. Це призводить до формування псевдокомпетентності – ситуації, коли здобувач демонструє успішні результати в тестових чи короткотермінових завданнях, проте не здатний самостійно використовувати мову у реальних комунікативних контекстах.

Подолання цих викликів можливе завдяки впровадженню цілісних педагогічних стратегій, орієнтованих на поєднання технологій із критичним мисленням та живою взаємодією. Одним із ефективних рішень є інтеграція рефлексивних завдань. Наприклад, після використання ChatGPT здобувачі вищої освіти можуть усно аналізувати отриману відповідь: визначати помилки, пояснювати граматичні конструкції, перефразовувати текст власними словами. Такий підхід сприяє усвідомленому

опрацюванню матеріалу та розвитку метамовленнєвої компетентності.

Важливим компонентом практичного курсу залишається акцент на комунікативних проєктах. Навіть у дистанційному форматі можна організовувати групові дебати в Zoom, інтерв'ю англійською між здобувачами вищої освіти або онлайн-презентації, де успіх залежить не від використання ШІ, а від глибини розуміння матеріалу.

Ефективним педагогічним прийомом також є контекстуалізація навчальних завдань через актуальні соціальні реалії. Наприклад, написання листа англійською може набувати практичного виміру, якщо здобувач вищої освіти створює лист подяки міжнародному волонтеру або есе про значення англійської мови для внутрішньо переміщених осіб. Такий підхід посилює внутрішню мотивацію та формує зв'язок між навчальним змістом і життєвим досвідом.

Не менш важливим аспектом є формування академічної доброчесності у ставленні до цифрових технологій. Науково-педагогічний працівник може проводити короткі заняття, присвячені етиці використання ШІ, пояснюючи, що подібні інструменти мають бути допоміжними, а не замінювати мислення. Доцільним є, наприклад, дозвіл використовувати Grammarly лише на етапі редагування, але не під час написання тексту.

За умов, коли живі заняття тимчасово неможливі, доцільно стимулювати усне мовлення в асинхронному форматі. Здобувачі вищої освіти можуть записувати аудіовідповіді, відеорефлексії або короткі презентації англійською на теми, пов'язані з особистим досвідом, зокрема розповіді про те, як війна вплинула на їхнє навчання. Така форма роботи підтримує розвиток продуктивних мовленнєвих навичок і водночас забезпечує психологічну сталість освітнього процесу.

Поверхневе навчання, посилене наслідками війни, є реальною загрозою для якості мовної освіти в Україні. Умови вимушеної цифровізації не повинні позбавляти здобувачів вищої освіти досвіду реального мовленнєвого спілкування та критичного осмислення. Тільки через адаптацію методик викладання, емоційно значущі завдання та усвідомлене використання цифрових ресурсів можна сформувати стійку іншомовну компетентність навіть у найскладніших обставинах.

Цифровізація вищої освіти відкрила нові горизонти у викладанні та вивченні англійської мови, зокрема в межах практичного курсу: здобувачі вищої освіти отримали доступ до онлайн-платформ для аудіювання (наприклад, BBC Learning English, TED-Ed), мобільних застосунків для тренування словникового запасу (Quizlet, Anki), електронних граматичних довідників та інтерактивних курсів. Проте поряд із цими можливостями виникла суттєва проблема – інформаційне перевантаження.

У контексті викладання англійської мови інформаційне перенасичення може проявлятись у перевантаженні здобувачів вищої освіти великою кількістю завдань на різних цифрових платформах (Google Classroom, Moodle, Teams), часто без чіткої систематизації або пріоритетності. Внаслідок цього здобувачі вищої освіти втрачають здатність зосереджуватись на ключових мовленнєвих навичках – говорінні, аудіюванні, читанні та письмі – й демонструють зниження ефективності навчання.

Інформаційне перевантаження (information overload) – це стан, за якого обсяг інформації перевищує здатність людини її ефективно обробити. Цей феномен, вперше концептуалізований Елвіном Тоффлером у 1970-х роках, в умовах сучасного цифрового освітнього середовища набув нової інтенсивності.

Однією з ключових проблем сучасного освітнього процесу є інформаційне перевантаження, що дедалі частіше виявляється під час вивчення англійської мови на практичному рівні. Його спричиняє насамперед надмірне використання цифрових платформ, коли здобувачі вищої освіти одночасно працюють із кількома джерелами – онлайн-словниками, автоматичними коректорами, відео-уроками, чатами для мовної практики тощо. У таких умовах здобувачі не встигають глибоко опрацювати матеріал, обмежуючись лише поверхневим ознайомленням.

Додатковим чинником є фрагментарна структура навчальних ресурсів, коли лексичний матеріал подається у вигляді списків без контекстуального використання, а граматичні теми – через ізольовані вправи без інтеграції в реальні комунікативні ситуації. Не менш деструктивним виявом перевантаження є явище мультитаскінгу: під час одного заняття здобувачі вищої освіти намагаються одночасно переглядати відео, виконувати письмові завдання, спілкуватися в чаті та слухати музику англійською, що істотно знижує концентрацію й

перешкоджає глибокому засвоєнню знань. Ситуацію ускладнює також формалізований підхід до тестування, коли підготовка до ЗНО, TOEFL чи IELTS зводиться до механічного виконання типових завдань без розуміння логіки мовних структур і комунікативної мети.

Надмірна залежність від цифрових технологій у процесі навчання англійської мови призводить до помітних освітніх втрат, що виявляються на когнітивному, комунікативному та емоційному рівнях. Одним із найпоширеніших наслідків є когнітивне перевантаження: здобувачі вищої освіти швидше втомлюються, втрачають концентрацію уваги та демонструють нижчий рівень мовленнєвої активності. У результаті спостерігається зниження комунікативної продуктивності – здобувачі можуть розуміти мовний матеріал пасивно, проте не здатні активно застосовувати його у реальних ситуаціях спілкування. Важливим аспектом є також емоційне вигорання, яке посилюється умовами воєнного стану в Україні: здобувачі вищої освіти часто відчувають тривожність, перевантаження завданнями та втрату внутрішньої мотивації до навчання. На цьому тлі зростає ризик порушення академічної доброчесності, коли під впливом інформаційного тиску здобувачі вищої освіти дедалі частіше звертаються до генеративних ШІ-інструментів, зокрема ChatGPT, використовуючи їх не як допоміжний ресурс, а як засіб уникнення самостійної роботи з матеріалом.

Подолання інформаційного перевантаження у процесі навчання англійської мови на практичному рівні потребує цілеспрямованих педагогічних рішень, спрямованих на формування культури усвідомленого використання цифрових ресурсів. Одним із ключових підходів є впровадження принципів цифрової гігієни, що передбачає встановлення чітких часових обмежень на роботу з платформами, структурований розподіл контенту відповідно до мети заняття та уникнення дублювання навчальних матеріалів. Наприклад, замість трьох різних вправ на одну граматичну тему варто створювати інтегровані комунікативні завдання у Google Docs, які забезпечують комплексне опрацювання мовного явища.

Важливою складовою є розвиток інформаційної грамотності здобувачів вищої освіти, що реалізується через короткі практичні заняття або міні-воркшопи, спрямовані на формування вміння ефективно добирати, фільтрувати та структурувати навчальні

матеріали англійською мовою. Для цього доцільно використовувати перевірені освітні ресурси, зокрема BBC Learning English, Cambridge Dictionary чи Grammarly Blog.

Суттєве значення має й упорядкування освітнього середовища: замість роботи на численних платформах доцільно централізувати освітній процес у межах однієї LMS, наприклад Moodle, де чітко визначено етапи курсу, рекомендовані ресурси та канали комунікації. Такий підхід сприяє концентрації уваги та створює передумови для більш глибокого засвоєння матеріалу.

Акцент на глибоке навчання передбачає перехід від механічного запам'ятовування до творчого осмислення мовних структур. Під час опрацювання лексики ефективним є використання принципу "collocations in context", а під час вивчення граматики – створення власних прикладів або коротких діалогів. Наприклад, замість заучування форм часу Present Perfect здобувачі вищої освіти можуть створювати історії про власний досвід, що стимулює мовленнєву активність та сприяє природному засвоєнню матеріалу.

Важливо також включати до освітнього процесу елементи рефлексії та усвідомленого навчання. Самооцінювання у формі коротких запитань на кшталт «Що нового я дізнався?», «Чому це важливо для моєї майбутньої професії?» або «Як я можу використати це в реальному житті?» допомагає здобувачам вищої освіти усвідомити особисту цінність освітнього досвіду й перетворити процес засвоєння англійської мови на цілісний і осмислений процес.

Отже, інформаційне перенавантаження – серйозний виклик у цифрову епоху, що особливо гостро проявляється в межах практичного курсу англійської мови. Впровадження елементів цифрової гігієни, розвиток критичного мислення та навчання грамотному керуванню інформаційними потоками – ключові умови збереження якості мовної підготовки сучасного здобувача вищої освіти.

У контексті цифрової трансформації вищої освіти особливої значущості набуває проблема збереження ефективності навчання англійської мови як ключового інструмента формування міжособистісної та професійної комунікації. Аналіз змін, що відбуваються у структурі практичного курсу англійської мови під впливом цифровізації, засвідчує наявність низки викликів, які потребують системного педагогічного осмислення. Серед

основних чинників, що ускладнюють освітній процес, варто виокремити зростання технологічної залежності здобувачів вищої освіти, поверхове опрацювання мовного матеріалу, перевантаження інформаційними потоками, а також зменшення питомої ваги автентичної усної комунікації в освітньому середовищі. Такі явища негативно позначаються на формуванні продуктивних мовленнєвих умінь, критичного мислення та здатності до самостійної комунікативної діяльності іноземною мовою.

Водночас, цифрові технології, за умови їх цілеспрямованого й педагогічно вмотивованого впровадження, можуть істотно посилити ефективність освітнього процесу. Зокрема, результати дослідження підтверджують доцільність інтеграції цифрових ресурсів у комбінації з методами живої комунікації, серед яких особливе місце посідають дебати, рольові моделювання, ситуативні вправи та усні презентації. Важливою передумовою якісного засвоєння англійської мови є також розвиток цифрової грамотності здобувачів вищої освіти, формування навичок критичного мислення та дотримання етичних засад у використанні штучного інтелекту в освітньому процесі.

Таким чином, подолання негативних наслідків цифровізації у сфері викладання англійської мови на практичному рівні потребує розроблення й впровадження цілісної дидактичної стратегії, що поєднує потенціал інноваційних технологій із фундаментальними цінностями гуманістичної освіти. Йдеться про необхідність збереження балансу між технологічною ефективністю та людським виміром навчання, між алгоритмічною точністю й педагогічною емпатією. Такий підхід спрямований не лише на вдосконалення інструментів викладання, а насамперед – на підтримку особистісного розвитку, критичного мислення та комунікативної компетентності здобувачів освіти.

Інтеграція штучного інтелекту, цифрових платформ та адаптивних середовищ у мовну освіту повинна ґрунтуватися на принципах педагогічної доцільності, академічної доброчесності та етичної відповідальності. Тільки за умови осмисленого використання технологій можна забезпечити збереження комунікативного вектора мовної підготовки, у центрі якого залишається жива взаємодія, співпраця та міжкультурне порозуміння. Англійська мова у цьому контексті виступає не просто навчальним предметом, а інструментом формування

глобальної свідомості, діалогу культур і соціальної інтеграції.

Водночас сучасні соціальні реалії, зокрема війна в Україні, підсилюють потребу у формуванні стійкої, гнучкої та безпечної освітньої системи, здатної адаптуватися до кризових умов. Використання цифрових технологій і засобів штучного інтелекту може стати важливим чинником підтримки освітнього процесу в надзвичайних ситуаціях – забезпечуючи доступ до навчання, збереження зв'язку між науково-педагогічними працівниками та здобувачами вищої освіти, психологічну підтримку й безперервність мовної підготовки навіть у дистанційних або змішаних форматах.

Отже, ефективна модель цифрової мовної освіти має спиратися на гуманістичний принцип «технологія для людини», коли технологічні інновації не витісняють, а доповнюють педагогічну взаємодію. Лише за таких умов можливе формування покоління здобувачів освіти, які не лише володіють англійською мовою як засобом міжнародної комунікації, а й здатні мислити критично, діяти відповідально й адаптуватися до викликів сучасного світу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Коваленко І. С. Академічна автономія в умовах гібридного навчання. *Наука і освіта.* 2022. № 4. С. 51–58.
2. Кравченко Л. О. Цифровізація вищої освіти: загрози поверхневого навчання. *Освітній вимір.* 2023. № 2. С. 34–40.
3. Національний університет «Львівська політехніка». Звіт кафедри іноземних мов про вплив дистанційного навчання на мовні навички студентів. Львів. 2023.
4. Фурман Ю. Г., Петренко А. О. Технічна залежність студентів в умовах цифровізації. *Освітній простір України.* 2023. № 3(105). С. 112–117.
5. Anderson T. The Theory and Practice of Online Learning. Edmonton: AU Press, 2008. 472 p.
6. Bawden D., Robinson L. The Dark Side of Information: Overload, Anxiety and Other Paradoxes and Pathologies. *Journal of Information Science.* 2009. Vol. 35(2). P. 180–191.
7. Biggs J., Tang C. Teaching for Quality Learning at University. London: McGraw-Hill Education, 2011. 242 p.
8. British Council. Online English Learning: Trends and Challenges. 2022. URL: https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/language_trends_report_2022.pdf
9. British Council. The Role of Communication in Language Learning. 2023. URL: https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/language_trends_england_2023.pdf
10. Cambridge Assessment. English Language Skills Post-Pandemic. 2021. URL: www.cambridgeassessment.org.uk/Images/640937-annual-review-20-21.pdf
11. Cambridge Assessment English. English language education in the era of generative AI: our perspective. 2023. URL: www.cambridgeenglish.org/Images/685411-english-language-education-in-the-era-of-generative-ai-our-perspective.pdf
12. Clark R. C., Mayer R. E. E-learning and the Science of Instruction. Hoboken: Wiley, 2016. 432 p.
13. Cotton D., Cotton P., Shipway J. “Chatting and Cheating:

Ensuring Academic Integrity in the Era of ChatGPT." *Innovations in Education and Teaching International*. 2023. Vol. 60, No. 5. P. 1–12.
14. Coursera. Navigating the Impact of AI in Higher Ed. 2025. URL: https://www.coursera.org/enterprise/articles/ai-in-higher-ed
15. Duolingo. GDPR Violation Case. 2022. URL: https://em360tech.com/tech-articles/hi-its-duo-your-duolingo-data-has-been-leaked-dark-web
16. Duolingo. How Duolingo Uses AI to Personalize Language Learning. 2022. URL: https://blog.duolingo.com/how-duolingo-uses-ai/
17. Duolingo Research. The Effectiveness of Language Learning with Duolingo. – 2022. URL: https://research.duolingo.com
18. Education Week. New Data Reveal How Many Students Are Using AI to Cheat. 2024. URL: https://www.edweek.org/technology/new-data-reveal-how-many-students-are-using-ai-to-cheat/2024/04
19. EDUCAUSE. Student Technology Report. 2022. URL: https://www.educause.edu/ecar/research-publications/student-technology-report-supporting-the-whole-student/2020/student-data-privacy
20. EDUCAUSE. Data Privacy in Higher Education. 2021. URL: https://er.educause.edu/articles/2021/2/data-privacy-in-higher-education-yes-students-care
21. ELSA Speak. ELSA Partnerships and Impact. 2020. URL: https://blog.elsaspeak.com/en/elsa-2020-in-review/
22. European Commission. Blended Learning in School Education. 2020. URL: https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/blended_learning_in_school_education_european_commission_june_2020.pdf
23. European Commission. Ethical Guidelines for AI in Education. 2020.
24. GDPR Official Portal. General Data Protection Regulation. 2024. URL: https://gdpr-info.eu/
25. Grammarly Blog. How Grammarly Uses AI. 2023. https://www.grammarly.com/blog/product/how-grammarly-uses-ai/
26. Harvard University. Academic Integrity and Teaching

With(out) AI. 2023. URL: https://oaisc.fas.harvard.edu/academic-integrity-and-teaching-without-ai/
27. Holmes W., Bialik M., Fadel C. Artificial Intelligence in Education. Boston: Center for Curriculum Redesign, 2019. 256 p.
28. Holmes W. et al. Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning. Paris: UNESCO, 2019. 228 p.
29. ISO/IEC 27001. Information Security Management Standard. 2023. URL: https://zakon.isu.net.ua/sites/default/files/normdocs/dstu_iso_iec_27001_2023.pdf
30. Kahu E. R., Nelson K. Student Engagement in the Educational Interface: Understanding the Mechanisms of Student Success. *Higher Education Research & Development.* 2018. Vol. 37(1). P. 58–71. https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1344197
31. Khan Academy. How Khan Academy Personalizes Learning. 2020. URL: https://www.khanacademy.org
32. KPMG. Generative AI and the future of education. 2022. URL: https://assets.kpmg.com/content/dam/kpmg/ca/pdf/2025/04/ca-generative-ai-in-education-report-en.pdf
33. LingQ. How LingQ Uses Artificial Intelligence. 2022. URL: https://www.lingq.com/blog/category/english/
34. Michigan University. Digital Habits and Learning. 2025. URL: https://news.umich.edu/digital-learning-platform-improves-reading-growth-by-9-percentile-points-bridging-learning-gaps/
35. OECD. Digital Education Outlook: AI and Learning Environments. 2023. URL: https://www.oecd.org/en/publications/oecd-digital-education-outlook-2023_c74f03de-en.html
36. OpenAI. Practical and Ethical Challenges of Large Language Models in Education. 2023. URL: https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/bjet.13370
37. Ontario Human Rights Commission. AI Impact Assessment. 2024. URL: https://www3.ohrc.on.ca/sites/default/files/Human%20Rights%2

0Impact%20Assessment%20for%20AI.pdf
38. Oxford Learning. Information Overload. 2020. URL: https://oxfordre.com/politics/display/10.1093/acrefore/9780190228637.001.0001/acrefore-9780190228637-e-1360
39. Pane J. F., Steiner E. D., Baird M. D., Hamilton L. S. Continued Progress: Promising Evidence on Personalized Learning. Santa Monica: RAND Corporation, 2015. 57 p.
40. Proctorio Privacy Case. Electronic Frontier Foundation Report. 2020. URL: https://www.eff.org/deeplinks/2020/12/student-privacy-and-fight-keep-spying-out-schools-year-review-2020
41. Ryan R. M., Deci E. L. Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation. *American Psychologist.* 2000. Vol. 55(1). P. 68–78. URL: https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68
42. Selwyn N. Should Robots Replace Teachers? AI and the Future of Education. Cambridge: Polity Press, 2019. 256 p.
43. Selwyn N. Education and Technology: Key Issues and Debates. London: Bloomsbury Publishing, 2016. 304 p.
44. Speakly. AI-Based Language Learning. 2023. URL: https://speakly.me/en/the-science
45. Stanford University. AI Education. 2021. URL: https://hai.stanford.edu/assets/files/2021-ai-index-report-_chapter-4.pdf
46. Sweller J. Cognitive Load Theory and Learning with Technology. *Educational Psychology Review.* 2022. Vol. 34(1). P. 1–23.
47. TESOL International Association. Digital Learning and Student Motivation. 2022. URL: https://www.tesol.org/resource-center/technology-integration-into-formative-assessment-h5p/
48. Toffler A. Future Shock. New York: Random House, 1970. 352 p.
49. Turnitin. AI Writing Detection. 2025. URL: https://guides.turnitin.com/hc/en-us/articles/22774058814093-AI-writing-detection-in-the-new-enhanced-Similarity-Report
50. UNESCO. Artificial Intelligence in Education: Challenges and Opportunities. 2021. URL: https://repository.kpi.kharkov.ua/server/api/core/bitstreams/1fc2fbd7-5375-422c-8ede-35ce69ab6679/content
51. UNESCO. Global Education Monitoring Report. 2021.

URL: https://gem-report-2021.unesco.org/
52. UNESCO. Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and Education. 2020. URL: https://www.unesco.org/gem-report/en/publication/inclusion-and-education
53. UNICEF. War has hampered education for more than five million children in Ukraine. 2023. URL: https://www.unicef.org/ukraine/en/press-releases/war-has-hampered-education
54. University of Hong Kong. Use of Artificial Intelligence Tools in Teaching, Learning and Assessment. 2023. URL: https://www.aqs.cuhk.edu.hk/documents/A-guide-for-students_use-of-AI-tools.pdf
55. University of Michigan. Study on Online Learning. 2022. URL: https://michiganvirtual.org/research/publications/adult-perspectives-of-online-learning/
56. VanLehn K. The relative effectiveness of human tutoring, intelligent tutoring systems, and other tutoring systems. *Educational Psychologist*. 2011. Vol. 46, No. 4. P. 197–221.
57. Wiederhold B. K. Connecting Through Technology During the Coronavirus Disease 2019 Pandemic: Avoiding "Zoom Fatigue". C*yberpsychology, Behavior, and Social Networking*. 2020. Vol. 23(7). P. 437–438. URL: https://doi.org/10.1089/cyber.2020.29188.bkw
58. Zawacki-Richter O., Marín V. I., Bond M., Gouverneur F. Systematic Review of Research on Artificial Intelligence Applications in Higher Education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2020. Vol. 17, No. 1. P. 1–27.

ДОДАТКИ ДО РОЗДІЛУ 1

Додаток А

Емпіричні дані та статистика використання цифрових технологій в сфері освіти

Джерело	**Рік**	**Основний висновок**	**Показник (%)**
Education Week	2023	Учні використовували ШІ для завдань	43%
British Council	2022	Недостатній розвиток усного мовлення онлайн	60%
University of Michigan	2022	Втрата мотивації в онлайн-середовищі	48%
VanLehn K.	2011	Підвищення успішності при використанні ШІ	20-30%
Duolingo (внутр. звіт)	2022	Рівень A2 за 2 місяці	15 хв./день

Додаток Б

Порівняння компонентів освітнього процесу у традиційному, цифровому та ШІ-орієнтованому форматах у вищій освіті

Компонент	**Традиційне навчання**	**Цифрове. ШІ-орієнтоване навчання**	**Оптимальна комбінація**
Спілкування	Живе, автентичне	Асинхронне, чатове	Змішане навчання
Контроль	Науково-педагогічний працівник	Автоматизований	Комбінований
Мотивація	Соціальна, групова	Ігрова, індивідуальна	Поєднання обох
Зворотний зв’язок	Від науково-педагогічного працівника	Миттєвий, від системи	Подвійний контроль

РОЗДІЛ 2

ЦИФРОВА ІНТЕГРАЦІЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ: МОЖЛИВОСТІ, ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

2.1 Штучний інтелект як чинник трансформації сучасної освіти

Розвиток технологій штучного інтелекту (ШІ) суттєво впливає на всі рівні освіти, відкриваючи нові можливості для індивідуалізації навчання та удосконалення методів викладання. За даними ЮНЕСКО, використання ШІ в освіті потенційно здатне вирішити найскладніші проблеми освітнього процесу, оновити педагогічні практики та прискорити прогрес у досягненні цілі сталого розвитку (якісна освіта) [39]. Одночасно технологічний прогрес супроводжується певними проблемами: темпи розвитку ШІ випереджають обговорення політик і нормативних рамок, що породжує ризики щодо етики та рівного доступу [39]. Втім, якщо керуватися принципами інклюзивності та людяності, ШІ може стати потужним інструментом трансформації системи освіти у XXI ст.

Однією з ключових переваг упровадження ШІ є перехід від уніфікованих методик до особистісно орієнтованого навчання. Інтелектуальні системи здатні аналізувати потреби здобувачів вищої освіти і надавати їм матеріали відповідного рівня складності та темпу навчання. Як відзначає І. Романишин, ШІ в освітньому процесі дозволяє підібрати індивідуальні завдання для кожного здобувача вищої освіти, враховуючи його стиль навчання, що значно підвищує ефективність засвоєння знань [8]. Подібні висновки робить і А. Хомик, яка підкреслює, що технології на основі ШІ сприяють індивідуалізації навчання та розвитку критичного мислення здобувачів вищої освіти, роблячи вивчення англійської мови більш захопливим та адаптивним до потреб аудиторії [9].

ШІ здатний стати асистентом науково-педагогічного працівника, розширюючи можливості педагогів у підготовці навчальних матеріалів та оцінюванні. Наприклад, алгоритми глибинного навчання можуть автоматично перевіряти письмові роботи або тести, надаючи швидкий зворотний зв’язок та

вивільняючи час науково-педагогічного працівника для більш творчих завдань [22]. Інтеграція великих масивів освітніх даних і ШІ-технологій дозволяє розробляти нові моделі оцінювання знань здобувачів з високою точністю та об'єктивністю. Отже, педагогічна роль розширюється. Науково-педагогічний працівник не тільки передає знання, а й координує взаємодію здобувачів вищої освіти з інтелектуальними системами, спрямовує їх та контролює етичне використання цифрових інструментів.

Сучасна вища освіта активно впроваджує ШІ для підвищення якості викладання іноземних мов, зокрема англійської як мови міжнародного спілкуванняaphn-journal.in.uaaphn-journal.in.ua. Огляд досліджень показує, що найчастіше ШІ застосовується для розвитку мовлення (передусім вимови) та письма (розширення словникового запасу, вдосконалення граматики). Натомість у галузі читання ШІ використовується рідше, ймовірно через те, що сучасні технології обробки природної мови особливо ефективні саме у сфері усного та писемного мовлення. На думку Г. Кромптон та співавторів, уже сьогодні чат-боти на платформах Duolingo, Memrise, Mondly та ін. допомагають здобувачам самостійно регулювати своє навчання, розвивають навички автономної роботи, знижують тривожність і підвищують упевненість у розмовній англійській [14]. Подібні інструменти забезпечують персоналізований досвід: наприклад, чатбот аналізує відповіді здрбувачів вищої освіти і підлаштовує наступні завдання під його рівень знань та прогалини. Крім того, на відміну від традиційних занять, віртуальні співрозмовники доступні 24/7, що дозволяє практикувати англійську у зручний час і темп, вбудовуючи навчання у повсякденне життя [20]. Постійна доступність сприяє регулярності занять і поступовому покращенню мовних навичок навіть за межами аудиторії.

Використання ШІ-технологій у викладанні англійської у ЗВО (закладах вищої освіти) охоплює різноманітні інноваційні методи. Дослідники пропонують упроваджувати інтелектуальні чатботи для діалогів, мультимедійні лекції з індивідуальним трекінгом успішності, віртуальні мовні лабораторії для відпрацювання вимови, проєктні завдання на базі експертних систем та навіть мовні ігри з елементами доповненої реальності. Запропоновані методи поєднують класичні методики з найновішими технологічними рішеннями, що робить заняття

більш наочними та цікавими для здобувачів. Наприклад, у роботі І. Романишиної та колег змодельовано структуру сучасного практичного заняття з англійської мови, де інтегровані чатботи та інші цифрові інструменти виконують роль асистентів науково-педагогічного працівника і партнерів у спілкуванні [8]. Аналогічно, А. Хомик наводить приклад практичного заняття для майбутніх ІТ-спеціалістів, під час якого інтерактивні технології (включно з ШІ-модулями) використовуються для покращення мовних навичок здобувачів вищої освіти у професійному контексті [9]. Отже, сьогодні формуються моделі навчальних занять, де ШІ інтегрований у освітній процес як повноправний елемент, що урізноманітнює форми роботи і стимулює активність здобувачів освіти.

Комунікативна методика є провідною парадигмою у викладанні іноземних мов, орієнтуючись на розвиток умінь реального спілкування. Її мета – подолати психологічні бар'єри у мовленні, навчити здобувачів вищої освіти вільно висловлювати думки на різноманітні теми та взаємодіяти з співрозмовниками. Використання ШІ здатне посилити комунікативний компонент курсу англійської мови, надаючи здобувачам вищої освіти більше можливостей для мовної практики в безпечному, некритичному середовищі. Як зазначає Д. Дін, традиційні форми роботи (рольові ігри, дискусії у класі) не завжди ефективні для здобувачів вищої освіти, що відчувають страх помилитися або негативну оцінку з боку однолітків [16]. Натомість спілкування з мовним ШІ-наставником знижує страх осуду, адже здобувач взаємодіє з програмою, яка терпляче виправляє помилки і не виявляє упередженості. Крім того, ШІ-репетитор дозволяє організувати регулярні тренування усного мовлення індивідуально, що складно реалізувати у великій навчальній групі або при обмеженому часі аудиторних занять. Таким чином, інтеграція ШІ добре узгоджується з принципами комунікативної методики – вона стимулює постійну мовну практику, підвищує впевненість здобувачів вищої освіти та мотивує їх до активної участі у спілкуванні.

Емпіричні дослідження підтверджують ефективність ШІ в розвитку комунікативних навичок. Зокрема, Дж. Дін і А. Юсоф провели експеримент, в якому одна група здобувачів вищої освіти тижнів практикувала розмовну англійську за допомогою ШІ-застосунку Mondly, а контрольна група навчалася традиційно

[16]. За результатами здобувачі експериментальної групи продемонстрували помітно кращі показники у мовленн (за тестом IELTS Speaking) та зниження рівня тривожності порівняно з контролем. Інтерв'ю після експерименту показали, що учасники позитивно оцінили роботу з AI-співрозмовником, а саме відзначили покращення плавності мовлення, вимови, граматики, мотивацію і впевненість у собі та загальне зменшення страху спілкування англійською. Дослідники дійшли висновку, що використання розмовних ботів на основі ШІ є перспективним інструментом для викладання англійської. Вони не лише підвищують рівень розмовної компетентності, але й допомагають подолати «мовний бар'єр» – психологічний страх перед спілкуванням іноземною мовою.

Окремо варто згадати роль генеративних ШІ-технологій (наприклад, ChatGPT) у навчанні англійської мови. Дані моделі здатні генерувати зв'язні тексти англійською, вести діалог і відповідати на запитання здобувачів вищої освіти, що відкриває нові формати взаємодії на заняттях. Як зазначають дослідники, у вищій школі інструменти на зразок ChatGPT, Grammarly чи QuillBot швидко перейшли зі статусу допоміжних ресурсів до категорії необхідних елементів освітньої діяльності здобувачів вищої освіти філологічного напрямку. Вони забезпечують динамічну підтримку у написанні текстів, миттєвий зворотний зв'язок щодо граматики і стилю. Крім того, вони допомагають аналізувати мовний матеріал на рівні, що виходить за межі можливостей звичайних підручників. На думку М. Займа та співавторів, застосування генеративного ШІ у навчанні англійської сприяє покращенню всіх видів мовленнєвої діяльності – говоріння, письма, читання й словникового запасу, та позитивно впливає на мотивацію і результати навчання [10]. Важливо, що здобувачів вищої освіти загалом схвально сприймають подібні технології. Опитування в різних країнах (Швеція, Таїланд) показали, що більшість навчальної молоді вважає ШІ-когнітивних помічників корисними для свого мовного розвитку[10]. Відтак, генеративний ШІ може виконувати роль своєрідного «когнітивного співавтора» у навчанні – він не замінює живе мислення зд, але підтримує його, пропонуючи ідеї, виправляючи помилки та стимулюючи самостійний пошук рішень.

Незважаючи на очевидні переваги, активне запровадження

ШІ в освітню практику породжує низку викликів. Дослідники звертають увагу на технічні збої та обмеження штучного інтелекту, які можуть завадити навчанню (наприклад, некоректні відповіді чатбота або відмова системи) [14]. Важливим питанням є безпека даних і конфіденційність, адже використання онлайн-платформ з ШІ потребує захисту персональних даних здобувачів вищої освіти та уникнення кіберзагроз. Якість контенту, що генерується ШІ, може бути нерівномірною – від високоякісних пояснень до помилкових або неточних порад, тому науково-педагогічним працівникам слід перевіряти й відбирати матеріали перед використанням у навчанні. Ще одна потенційна проблема – надмірна стандартизація мови. Якщо здобувач постійно спілкується з машиною, існує ризик втрати індивідуальних особливостей мовлення та креативності, підлаштування під «типові» відповіді, що генерує ШІ. Отже, необхідні додаткові дослідження, щоб повністю оцінити вплив ШІ на процес навчання англійської та виробити стратегії мінімізації ризиків.

Ключовим фактором успіху цифрової трансформації освіти є підготовка самих педагогів. Як підкреслює Г. Кромптон для ефективного використання ШІ у викладанні, вчителям необхідно опанувати нові компетентності – від уміння критично оцінювати якість AI-інструментів до навичок інтеграції їх у навчальні плани [14]. Подібну думку висловлюють Б. Мурхоус і К. Вонг, наголошуючи, що в епоху генеративного ШІ науково-педагогічним працівникам необхіні спеціальні знання та вміння для відповідального й етичного застосування ШІ-технологій у роботі [29]. Підтримка та навчання науково-педагогічних працівників щодо цифрових інновацій є критично важливими, адже навіть найсучасніший ШІ не зможе розкрити свій потенціал без грамотного посередництва з боку людини-вчителя.

Перспективи використання ШІ в навчанні англійської мови у вищій школі вважаються досиить перспективними. За висновками І. Романишина та співавторів, інноваційні методи на основі ШІ здатні суттєво покращити якість підготовки здобувачів освіти і їхню готовність до викликів сучасного світу. А. Хомик зазначає, що подальша інтеграція ШІ у мовну освіту відіграє критично важливу роль у формуванні компетентних фахівців для глобалізованого ринку праці, особливо в галузі ІТ. Разом з тим, ШІ слід розглядати не як заміну справжнього науково-педагогічного працівника, а як інтелектуальний інструмент, що

доповнює його діяльність. Як зазначають у ЮНЕСКО, штучний інтелект здатний принести значні покращення освіті, проте водночас існують й нові ризики для системи навчання. Тому впроваджувати його потрібно зважено, орієнтуючись на наукові дані, етичні норми та принципи педагогіки, зберігаючи провідну роль вчителя як наставника і модератора освітнього процесу. Лише за описаних умов штучний інтелект стане справжнім чинником позитивної трансформації сучасної освіти, зокрема у сфері викладання англійської мови.

Інтеграція штучного інтелекту в освітнє середовище не лише змінює інструментарій педагогічної діяльності, а й трансформує саму філософію навчання, акцентуючи увагу на гнучкості, автономії та міждисциплінарності. В умовах цифрової епохи ШІ виступає каталізатором оновлення освітніх практик, створюючи нові форми взаємодії між науково-педагогічним працівником і здобувачем, де обидві сторони є активними учасниками процесу пізнання. Водночас інтелектуальні технології формують середовище безперервного навчання, у якому знання постійно оновлюються, а сам освітній процес перетворюється на динамічну систему взаємодії людини й алгоритму.

Однак перехід до цифрової педагогіки на основі штучного інтелекту потребує глибокого стратегічного осмислення. Успішне впровадження інновацій неможливе без урахування потенційних переваг і загроз, сильних і слабких сторін освітніх систем, що трансформуються під впливом ШІ. З метою узагальнення отриманих у цьому розділі висновків і визначення подальших орієнтирів розвитку освітніх практик проведено SWOT-аналіз використання штучного інтелекту як інструменту трансформації сучасної освіти (*див. Табл.2.1*).

Таблиця 2.1

SWOT-аналіз використання штучного інтелекту як інструменту трансформації сучасної освіти

Сильні сторони (Strengths)	Слабкі сторони (Weaknesses)
Індивідуалізація навчання та адаптація під потреби здобувача вищої освіти	Ризик надмірної залежності від технологій, зниження ролі науково-педагогічного працівника
Підвищення ефективності викладання через автоматизацію рутинних процесів (перевірка робіт, формування завдань)	Нерівномірна якість контенту, генерованого ШІ; потреба у постійному контролі науково-педагогічного працівника

Збільшення мотивації та залученості здобувачів вищої освіти завдяки інтерактивним форматам (чатботи, AR-ігри, генеративні помічники)	Нестача компетентностей у науково-педагогічного працівника для інтеграції та критичного оцінювання ШІ-інструментів
Підтримка принципів інклюзивності та доступності освіти (24/7, персоналізований темп навчання)	Високі витрати на впровадження, оновлення програмного забезпечення і технічну підтримку
Оптимізація часу науково-педагогічного працівника та фокус на творчих і аналітичних аспектах викладання	Ризик втрати автентичності та креативності мовлення через стандартизацію ШІ-відповідей
Можливості (Opportunities)	**Загрози (Threats)**
Створення нових моделей освітньої взаємодії (когнітивні партнери, AI-тьютори, генеративні помічники)	Етичні ризики, пов’язані з авторством, академічною доброчесністю та зловживанням ШІ
Інтеграція ШІ у програми підготовки вчителів і формування цифрових компетентностей педагогів	Порушення конфіденційності та кіберзагрози під час роботи з персональними даними здобувачів вищої освіти
Розширення доступу до якісної освіти у віддалених регіонах через онлайн-платформи ШІ	Технологічна нерівність між закладами освіти та державами через різний рівень фінансування
Використання аналітики навчальних даних для моніторингу успішності та персоналізації навчальних траєкторій	Потенційна заміна людського спілкування цифровими інтерфейсами, що послаблює емоційний компонент освіти
Міжнародна співпраця в розробленні стандартів етичного використання ШІ в освіті	Юридична неврегульованість питань відповідальності за помилки або шкоду, спричинену AI-рішеннями

Здійснений SWOT-аналіз відображає складну багатовимірну природу впливу штучного інтелекту (ШІ) на сучасну освітню систему. Серед сильних сторін особливо виокремлюється здатність ШІ до індивідуалізації освітнього процесу, що забезпечує врахування когнітивних особливостей, мотивації та темпу навчання кожного ззобувача. Завдяки аналітичним можливостям інтелектуальних систем стає можливим формування персоналізованих навчальних траєкторій, які підвищують ефективність засвоєння матеріалу. Не менш важливим є потенціал автоматизації рутинних педагогічних завдань, що звільняє час науково-педагогічного працівника для творчих і аналітичних аспектів діяльності. ШІ постає не конкурентом, а партнером педагога, що підсилює педагогічну

функцію людини та сприяє розвитку нової ролі науково-педагогічного працівника – модератора й наставника освітнього процесу.

Однак аналіз слабких сторін доводить наявність значних викликів, які можуть нівелювати потенційні переваги технологічних інновацій. Найсуттєвішими проблемами залишаються ризики технологічної залежності та зниження ролі науково-педагогічного працівника в освітньому процесі. Використання ШІ без належної підготовки педагогічних кадрів може призвести до формалізації навчання, втрати емоційного компонента взаємодії та стандартизації мислення здобуваачів вщої освіти. Складність полягає і в нерівномірній якості контенту, що генерується алгоритмами, а також у нестачі критичних компетентностей у науково-педагогічних працівників для адекватного оцінювання результатів роботи інтелектуальних систем. Важливо враховувати, що ефективне застосування ШІ передбачає не лише технічну грамотність, а й етичну, правову та методологічну підготовку науково-педагогічного працівника.

З позиції можливостей, штучний інтелект відкриває перспективи переосмислення освітнього простору як мережевої екосистеми, у якій здобувачі отримують доступ до безмежних джерел знань незалежно від географічних і соціальних бар'єрів. Розвиток систем дистанційного навчання на основі ШІ сприяє подоланню освітньої нерівності та створює умови для інклюзивного доступу до знань. Використання аналітики навчальних даних може підвищити об'єктивність оцінювання та допомогти своєчасно виявляти навчальні труднощі. Крім того, розроблення етичних і правових стандартів використання ШІ в освіті формує можливості для міжнародної співпраці та створення єдиного освітнього простору, орієнтованого на сталий розвиток і гуманістичні цінності.

У частині загроз виявлено низку чинників, що мають довгостроковий вплив на ефективність цифрової трансформації освіти. Найбільшу небезпеку становлять етичні та правові ризики, пов'язані з авторством, достовірністю інформації та захистом персональних даних. Недостатня правова регламентація використання ШІ може спричинити порушення академічної доброчесності або маніпуляції результатами навчання. Також актуальною залишається проблема кібербезпеки – витоки даних здобувачів визої освіти або збої в роботі систем можуть мати критичні наслідки для освітніх закладів. Не менш значущою є

загроза технологічної нерівності, адже не всі університети мають однакові можливості для впровадження сучасних інструментів, що створює дисбаланс між регіонами і країнами.

Відтак, штучний інтелект поступово стає структуроутворювальним чинником освітньої системи XXI століття, змінюючи як методологію навчання, так і саму логіку освітнього процесу. Його впровадження відкриває можливості для формування адаптивного, гнучкого, інклюзивного навчального середовища, у якому здобувачі вищої освіти отримують персоналізовану підтримку й навчаються через взаємодію з інтелектуальними системами. В освітніх закладах, що інтегрують ШІ, науково-педагогічні працівники отримують змогу переходити від ролі транслятора знань до ролі наставника, аналітика й фасилітатора навчального процесу.

Разом з тим, дослідження демонструє, що технологічна трансформація освіти не є виключно технічним процесом – вона передбачає глибокі ціннісні зміни. Використання ШІ має відбуватися в межах етичних і педагогічних принципів, орієнтованих на розвиток особистості, а не лише на оптимізацію навчання. Ключовим залишається питання підготовки педагогів до нових умов діяльності, формування цифрових і етичних компетентностей, що забезпечують відповідальне застосування інтелектуальних систем. Лише поєднання технологічної ефективності й гуманістичної спрямованості може гарантувати, що ШІ стане засобом розширення можливостей людини, а не фактором її витіснення з освітнього простору.

У стратегічній перспективі ШІ має потенціал стати фундаментом глобальної освітньої екосистеми, у якій знання передаються, генеруються й застосовуються в інтерактивному, міждисциплінарному форматі. Перспективи використання інтелектуальних технологій у вищій школі, зокрема у вивченні англійської мови, доводять ефективність інноваційних моделей навчання, орієнтованих на активну участь здобувачів вищої освіти і розвиток комунікативних компетентностей. Технологічна адаптація освітнього середовища має супроводжуватися нормативно-правовим регулюванням, інвестиціями у розвиток інфраструктури й системною підтримкою наукових досліджень у сфері педагогічного застосування ШІ. Отже, лише збалансоване поєднання інновацій, педагогічної рефлексії та етичної відповідальності дозволить перетворити штучний інтелект на чинник стійкого поступу освіти у глобальному вимірі.

2.2 Академічна доброчесність і етичні обмеження використання AI

Академічна доброчесність – фундаментальна цінність вищої освіти, яка охоплює чесність, довіру, справедливість, повагу, відповідальність і сміливість в освітньому процесі [6]. Поява генеративних штучних інтелектів кардинально змінила освітнє середовище, створивши як нові можливості, так і загрози для цих цінностей. У контексті викладання іноземних мов (зокрема англійської у вищих навчальних закладах) питання доброчесності набуло особливого значення, адже здобувачі отримали інструменти для автоматичного генерування текстів іноземною мовою, а науково-педагогічні працівники – нові виклики у перевірці автентичності робіт.

Академічна доброчесність традиційно означає дотримання етичних принципів у навчанні та науковій діяльності – неприйняття плагіату, обману, фабрикацій чи інших видів шахрайства. Закон України «Про освіту» (ст.42) прямо визначає академічну доброчесність як сукупність етичних принципів і встановлених законом правил, якими мають керуватися учасники освітнього процесу. Згадані принципи універсальні у світі, проте з появою ШІ постало питання: чи не розмивають сучасні технології усталені межі того, що вважається плагіатом або несанкціонованою допомогою? Адже ШІ-інструменти здатні генерувати текст, переклади, аналіз та навіть творчі роботи на рівні, близькому до людського. Зазначене вимагає переосмислення стандартів доброчесності й розробки нових етичних обмежень щодо використання ШІ у навчанні.

Використання ШІ може приносити користь освіті – наприклад, автоматизація рутинних завдань або надання здобувачам вищої освіти додаткових пояснень і практики. Проте з іншого боку, неправомірне використання ШІ здатне підірвати принцип особистого академічного досягнення. У здобувачів вищої освіти з’явилася спокуса доручити чатботу написання есе чи виконання перекладу без власних зусиль. Науково-педагогічні працівники побоюються, що робота, виконана ШІ, видається за авторську, а отже – має ознаки плагіату. Таким чином, перед освітянами постало завдання зберегти баланс: інтегрувати можливості ШІ в навчання і водночас забезпечити академічну чесність, щоб оцінювати реальні знання і вміння здобувачів

вищої освіти.

Найбільш очевидна проблема – використання здобувачами генеративних моделей (на кшталт ChatGPT) для нечесного виконання письмових робіт. Якщо раніше плагіат полягав у копіюванні чужого тексту, то тепер його форми ускладнилися. Здобувач вищої освіти може згенерувати унікальний текст за допомогою ШІ і видати його за власний твір. Формально згенерований текст не збігається з наявними джерелами, тому традиційні системи антиплагіату безсилі [21]. Як зазначає дослідниця М. В. Дубняк, сучасні законодавчі визначення плагіату не охоплюють новітні способи модифікації тексту, які можливі через ШІ – зокрема автоматичний перефраз чужих ідей чи генерування оригінального на вигляд контенту [2].Зазначене ускладнює юридичну та етичну оцінку: чи є порушенням академічної доброчесності текст, «написаний» без копіювання конкретного джерела, але й не власноруч здобувачем? Багато університетів уже відповідають ствердно – так, несанкціоноване використання ШІ для виконання завдання прирівнюється до плагіату. Наприклад, у Великобританії всі 24 університети Расселівської групи переглянули кодекси академічної поведінки, чітко зазначивши, в яких випадках застосування генеративного AI є неприпустимим і має розглядатися як порушення [42].

Окрім формального плагіату, є більш глибинна етична проблема – використання ШІ може нівелювати сенс навчального завдання. Вивчення іноземної мови потребує практики – здобувач вищої освіти повинен самостійно будувати речення, освоювати лексику, робити помилки і виправляти їх. Якщо ж він доручає написання есе англійською ChatGPT то позбавляє себе цієї практики. Шкода подвійна, адже з одного боку, здобувач порушує чесність, подаючи чужу (машинну) роботу як власну, а з другого – не розвиває необхідні мовні навички. Науково-педагогічні працівники відзначають, що надмірна залежність від ШІ шкодить навчанню більше, ніж приносить користі. Як підкреслює експертка А. Протеро, важливо донести до здобувачів, що автоматично згенеровані та невласноруч написані есе шкодять їхньому навчанню, тоді як використання ШІ для роз’яснення складних тем чи отримання зворотного зв’язку може навпаки сприяти глибшому розумінню [31]. Іншими словами, етичне використання ШІ означає застосовувати його як допоміжний інструмент для навчання.

Ще один аспект – ШІ моделі іноді вигадують неіснуючі «факти» або джерела. Якщо здобувач вищої освіти доручає чатботу написати реферат чи наукову роботу, він ризикує отримати вигадані цитати, неправдиві дані або сфабриковані посилання. Відомий інцидент стався у правовій сфері: американський юрист, скориставшись ChatGPT для підготовки позовної записки, подав до суду документ з посиланнями на судові прецеденти, яких ніколи не існувало – ШІ їх просто придумав. В академічному середовищі схоже трапляється із науковими джерелами. Здобувачі вищої освіти (та навіть деколи дослідники) отримують від ШІ переконливі на вигляд, але фіктивні посилання на літературу. Використання фіктивних джерел є науковою недоброчесністю, адже по суті дорівнює фальсифікації. Наукові журнали відзначають появу рукописів, згенерованих ChatGPT, де бібліографія складена з неіснуючих праць. Сайт Retraction Watch у 2023 р. почав публікувати список виявлених статей і рецензій з ознаками використання ChatGPT (наприклад, наявність нетипових фраз чи посилань), і деякі з цих робіт довелося відкликати [32]. Слід зазначити, що відповідальність за точність контенту завжди несе людина, навіть якщо текст згенеровано ШІ. Неперевірені свідчення, отримані від AI, не можна видавати за істину.

Університетські політики ще тільки формуються, але вже зараз зрозуміло, що якщо одним здобувачам вищої освіти дозволено чи доступно користування ШІ, а іншим – ні, виникає питання справедливості. Наприклад, здобувачі з кращим доступом до технологій чи більшою обізнаністю можуть отримати неправомірну перевагу у виконанні письмових завдань. Тому, зазначене кидає виклик принципу рівних умов навчання. З іншого боку, повна заборона ШІ викликає дискусії. У перші місяці після появи ChatGPT деякі освітні установи спробували піти шляхом заборон. В січні 2023 р. найбільша шкільна система США – Нью-Йорк – обмежила доступ до ChatGPT через «занепокоєння щодо негативного впливу на навчання» та можливого шахрайства [11]. Проте вже за кілька місяців, у травні 2023, цей же департамент переглянув позицію і зняв заборону, визнавши, що варто «навчити учнів користуватися AI відповідально, а не намагатися від нього відгородитися» [25]. Університети здебільшого не пішли шляхом тотальних заборон, оскільки подібні заходи технічно складно контролювати й вони

позбавляють здобувачів вищої освіти потенційно корисного інструменту. Натомість етичний акцент робиться на прозорості та обізнаності. Якщо ШІ використано, здобувача вищої освіти можуть зобов'язати декларувати факт використання та, за потреби, надавати проміжні записи чи пояснення, аби довести, що він розуміє матеріал. В Університеті Чикаго, наприклад, розробили зразки політик для курсів. Від повної заборони AI до дозволу з умовою цитування, і проміжний варіант – використання за погодженням науково-педагогічного працівника [34]. Прозорість покликана гарантувати чесність, адже використання ШІ не повинно залишатися таємницею.

З педагогічного погляду є і довгострокове етичне питання: чи не призведе широке використання ШІ до того, що випускники втратять частину компетентностей? Якщо здобувач освіти звикне, що будь-яке завдання з англійської йому згенерує нейромережа, він може не розвинути власні письмові навички, критичне мислення чи творчу уяву. Подібні виклики поставали і раніше – свого часу побоювалися, що калькулятори зашкодять умінню рахувати, а перекладачі онлайн зменшать мотивацію вчити мови. Проте ШІ значно потужніший. Він не просто допомагає, а фактично може виконати завдання замість здобувача. Тому етичне обмеження тут полягає в усвідомленому, помірному використанні. Здобувач вищої освіти має розуміти, які навички критично важливо напрацьовувати самостійно. Як висловився д-р Т. Ланкастер (Imperial College London), важливо пояснювати молоді, чому ті чи інші завдання є необхідними для їхнього розвитку і активніше залучати здобувачів до обговорення принципів оцінювання. Якщо певні традиційні письмові завдання втратили сенс через AI, можливо, настав час освіті змістити фокус на навички, які не здатен замінити ШІ – комунікацію, критичне мислення, творчість, командну роботу тощо [35]. Власне, у викладанні мов йдеться про розширення усної практики, імпровізації та живого спілкування, що не підлягає відтворенню штучним інтелектом замість здобувача вищої освіти.

Викладання англійської мови у вищій школі має свою специфіку щодо академічної доброчесності, адже оцінювання знань тут часто базується на письмових роботах, перекладах, творах, які здобувачі вищої освіти готують поза аудиторією. Проте, якщо йдеться про домашні письмові завдання з мови –

зловживання ШІ тут необмежене, оскільки перевірити, хто фактично створив текст, непросто. Раніше науково-педагогічні працівники зіштовхувалися з проблемою Google Translate,оскільки здобувач вищої освіти міг скопіювати чужий текст українською і перекласти англійською або навпаки. Нині ж технології зайшли далі – ChatGPT здатний не просто перекласти, а й написати логічний зв'язний текст за мінімальної підказки. ChatGPT та подібні моделі кидають виклик самим методам навчання.

Приклади ризиків у мовних курсах:

1. Здобувача вищої освіти доручає ШІ виконати завдання на задану тему англійською мовою. У результаті виходить граматично правильний і стилістично виразний текст, що майже не відрізняється від роботи носія мови. Якщо подати подібний матеріал без змін, виникає очевидне порушення академічної доброчесності (плагіат, навіть без конкретного скопійованого джерела). Водночас виявлення подібних випадків залишається складним завданням. Науково-педагогічний працівник може лише за інтуїцією відчути, що рівень надто високий як для цього здобувача або помітити нехарактерні мовні звороти, але прямих доказів немає. Д-р П. Скарф (Університет Редінга) зауважує, що при підозрі на ШІ дуже складно щось довести напевно, адже на відміну від копіювання тексту, тут не існує точного збігу [35]. Зрештою науково-педагогічний працівник постає перед дилемою: ризикнути звинуватити у шахрайстві без стовідсоткових доказів чи прийняти. Більшість університетів радять діяти обережно, щоб не було хибних обвинувачень, як сталося в освітньому закладі в Техасі. Науково-педагогічний працівник одного з американських коледжів скопіював твори здобувачів вищої освіти в ChatGPT і запитав, чи той їх писав; отримавши відповідь «так» (бот помилково підтвердив авторство), професор оголосив про провал усієї групи. Згодом з'ясувалося, що метод перевірки був недійсний – чатбот просто згенерував відповідь і не може детектувати власні тексти [23]. Згаданий випадок показав, що науково-педагогічним працівникам потрібна обізнаність у технологіях, аби не припускатися помилок при забезпеченні доброчесності.

2. Здобувач вищої освіти використовує ШІ як невидимого репетитора під час виконанні творчих завдань. Наприклад, отримавши завдання написати есе, він спочатку сам пише текст, а

потім вводить його в AI для вдосконалення, просить виправити граматику, розширити лексику, перефразувати довідповідного стилю. Формально результат все ще базується на його ідеях, але мовне оформлення значною мірою створено машиною. Чи є це порушенням? Думки розходяться. Одні науково-педагогічні працівники вважають, що без дозволу так робити не можна, бо робота вже не повністю самостійна. Інші схильні дозволяти обмежене використання. Мовляв, якщо здобувач створив чорновий варіант самостійно, а ШІ виступив у ролі коректора, ситуація наближається до використання граматичних перевірок чи словників, що не вважається порушенням. Для подібних випадків розробляють правила. Коли застосовано AI-інструмент, здобувач повинен зазначити факт використання і, наприклад, додати первісну версію роботи для порівняння. В Університеті Чикаго пропонують вимагати від здобувачів вищої освіти опису, який інструмент вони застосували, який ввели запит (prompt) і який отримали результат[34]. Таким чином науково-педагогічний працівник бачить, яку саме допомогу надав ШІ, і може оцінити власний внесок здобувача вищої освіти. Етичне обмеження тут – ШІ не повинен брати на себе творчої частини завдання. Коли ШІ використовується лише для відшліфування мовних нюансів, застосування можна вважати прийнятним. Однак коли інструмент формує ідеї чи створює структуру тексту замість здобувача вищої освіти, відбувається порушення межі самостійності.

3. В Україні в закладах вищої освіти здобувачі часто готують статті чи тези англійською мовою. Тепер ChatGPT може якісно перекласти чи навіть написати англомовний огляд літератури. Коли здобувач освіти або молодий науковець публікує текст, згенерований ШІ, без зазначення факту його використання, відбувається фактичний академічний обман. Примітно, що провідні наукові видавці вже виробили політики на подібні випадки. Наприклад, Nature заборонило вказувати ChatGPT як співавтора статті, адже він не несе відповідальності за зміст, а отже не може бути автором. Керівники багатьох університетів наголошують, що будь-яке використання ШІ має бути допоміжним, а не замінювати собою дослідницьку чи творчу роботу. Інакше здобувачі вищої освіти ризикують опинитися в ситуації, коли формальний диплом отримано, а реальні навички відсутні. У сфері викладання іноземної мови

проблема проявляється особливо гостро. Здобувач може бездоганно написати роботу, але в реальному спілкуванні не зуміє підтримати розмову чи висловити думку на задану тему.

Отже, у сфері викладання англійської мови етичні обмеження використання ШІ мають зберігати головну мету – навчити здобувача вищої освіти мови. Будь-які інструменти не повинні підміняти собою процес навчання, а лише доповнювати його. Науково-педагогічні парцівники все частіше переглядають формат завдань, а саме, зміщують акцент на усні презентації, дебати, есе, написані вручну на занятті, портфоліо з поетапним виконанням (щоб бачити прогрес здобувача, який неможливо отримати разовим запуском AI). Водночас здобувачі вищої освіти отримують нові можливості для практики. ШІ може виступати співрозмовником для тренування діалогів, генерувати приклади вправ чи пояснювати правила. Етично прийнятне використання – коли ШІ як репетитор, але фінальний результат (скажімо, іспит чи підсумковий проект) має бути власним досягненням здобувача вищої освіти.

Варто зазначити, що в самому середовищі здобувачів вищої освіти ставлення до ШІ неоднозначне. Багато хто усвідомлює ризики. Британські здобувачі освіти в опитуваннях зізнаються, що використовують ChatGPT радше для натхнення і структурування ідей, ніж для повного написання роботи. Один зі здобувачів зазначив: «Не думаю, що багато людей беруть текст від AI слово в слово – швидше використовують для брейнштorму, а потім повністю переробляють під себе»[32]. Наведені підходи справді ближчі до легітимних, адже ШІ виступає як джерело ідей, а не автор. Особливо корисним інструментом AI став для здобувачів вищої освіти з особливими потребами. Наведений у The Guardian приклад: дівчина з дислексією вводила власні думки в ChatGPT, аби той допоміг структурувати їх і покращити виклад – вона не доручала йому дослідження чи висновки, але отримувала краще сформульований текст зі своїх же ідей, що їй суттєво допомагало [35]. Для подібних випадків навіть урядовці у Британії відзначають позитив. Міністр з питань технологій Пітер Кайл наголошує, що ШІ можна спрямувати на «вирівнювання» можливостей для дітей з дислексією та іншими трудощами у навчанні [35]. Отже, у викладанні іноземних мов важливо розрізняти допомогу в навчанні (assistive use), яка етично

виправдана, і підробку чи фальш (misconduct), де ШІ робить за здобувача освіти те, що той мав опанувати сам.

Проблема етичного використання AI в освіті постала по всьому світу практично одночасно, але реакція різних країн та університетських систем має свої особливості. Розглянемо, як ця ситуація розвивається у США, Великобританії та Україні – з погляду стандартів академічної доброчесності, рекомендацій та практичних кроків.

У Сполучених Штатах немає єдиного централізованого підходу – кожен університет і навіть шкільний округ формує власні політики щодо ШІ. Спочатку панувала значна тривога серед освітян. За даними Education Week, більш ніж половина вчителів (63%) у 2023–24 навчальному році повідомили, що їм доводилося мати справу з інцидентами, коли учні потрапляли у проблеми через використання генеративного AI для виконання завдань. Помітне різке зростання порівняно з попереднім роком (48%) і воно корелює з тим, що 68% вчителів почали застосовувати інструменти для виявлення AI-тексту [31]. Інакше кажучи, в США багато педагогів почали «ловити» недоброчесне використання ШІ, озброївшись детекторами на кшталт Turnitin AI. Однак дані свідчать, що масштаб проблеми не настільки апокаліптичний, як здається. Компанія Turnitin дослідила понад 200 мільйонів робіт здобувачів вищої освіти за рік і зафіксувала ознаки використання AI лише у 10% з них, причому здебільшого йшлося про невелику частину тексту. Повністю згенерованими більш ніж на 80% виявилися лише 3% робіт. Отримані цифри близькі до перших оцінок ще у середині 2023 року і надалі суттєво не зросли [31]. Крім того, дослідження Стенфордського університету (опитування школярів) показало, що загальний рівень списування/шахрайства не збільшився після появи ChatGPT – як ~60–70% учнів зізнавалися у якихось формах академічної нечесності раніше, такий самий відсоток залишився і в 2023 році [31]. Отже, побоювання про значну кількість запозиченої інформації через AI можуть бути перебільшеними.

Університети США поступово переходять від паніки до пошуку збалансованих рішень. Багато з них оновили свої кодекси академічної честі, додавши туди положення про несанкціоноване використання AI. Наприклад, однією з перших стала політика Університету Мічигану, де чітко зазначено, що використання тексту, згенерованого AI, без дозволу інструктора розглядається

як порушення академічної доброчесності. Водночас підкреслюється, що у випадках, коли AI застосовано з навчальною метою та з належним посиланням, використання може вважатися прийнятним. У деяких кампусах, особливо з традиціями почесних Кодексів честі, зробили акцент на вихованні свідомості. Здобувачам освіти пояснюють, що честь і чесність цінуються вище за миттєвий результат. Наприклад, приватні коледжі з історією honor code (типу Принстона) заявляють, що довіряють здобувачам вищої освіти самостійно нести відповідальність і очікують, що вони не використовуватимуть заборонені засоби, у тому числі ChatGPT, при виконанні завдань.У той же час в державних великих університетах більше покладаються на роз'яснення і пошук нових форматів оцінювання. Американська асоціація коледжів і університетів (AAC&U) у публікації 2023 р. закликала «переосмислити, як підтримувати чесність, повагу, відповідальність і довіру в умовах, що змінилися». Один з підходів – більше орієнтувати здобувачів освіти на мету завдання, щоб вони розуміли, що важливо самим пройти через цей процес, а не просто отримати текст для оцінки [35].

Щодо державного регулювання в США, то спеціальних законів чи наказів щодо освіти поки немає. Але у жовтні 2022 року Білий дім оприлюднив так звану «Blueprint for an AI Bill of Rights» – рамковий документ, що декларує принципи етичного використання AI в різних сферах. Для освіти там важливі засади недискримінації алгоритмів, прозорості та контролю людини. Хоча документ не має сили закону й носить рекомендаційний характер, багато установ звернули на нього увагу. У США спостерігається децентралізована модель розвитку освіти, тому кожен навчальний заклад формує власну стратегію впровадження штучного інтелекту. На рівні окремих штатів з'явилися ініціативи, спрямовані на дослідження впливу інтелектуальних систем на процес навчання, зокрема створено комісії, що аналізують їхній потенціал і ризики. Саме автономність спричинила появу різних експериментів. В одних університетах здобувачі вищої освіти складали іспити лише в аудиторії з ручкою та папером, в інших упровадили усні співбесіди для підтвердження авторства робіт. Деякі науково-педагогічні працівники, навпаки, заохотили використання ChatGPT, пропонуючи здобувачам освіти проаналізувати відповіді моделі,

щоб навчити критично осмислювати результати роботи штучного інтелекту. Таким чином, у США зараз триває пошук балансу між інноваціями та академічною чесністю без жорсткого зовнішнього диктату, але з опорою на традиційні цінності університетської етики.

Британська система вищої освіти швидко відреагувала на виклик ШІ на рівні спільноти університетів. Як вже згадувалося, до 2023 року всі провідні університети (Расселівська група) колективно виробили п’ять принципів використання генеративного AI у навчанні. Принципи можна підсумувати так:

(1) розвивати у здобувачів і науково-педагогічнихпрацівників AI-навички (AI literacy), щоб кожен розумів можливості і ризики;

(2) навчити персонал допомагати здобувачам правильно застосовувати AI;

(3) адаптувати методи викладання й оцінювання так, щоб заохотити етичне використання AI і водночас гарантувати рівний доступ до технологій;

(4) забезпечити, щоб академічна цілісність залишалася непорушною (чітко окреслити, що є недопустимим);

(5) ділитися досвідом і кращими практиками в ході розвитку технологій.

Британські університети не мають на меті забороняти ШІ повністю, натомість інтегрують його, контролюючи ризики. Як відзначила газета The Guardian, раніше ходили розмови про заборону ChatGPT в освіті, але на сьогодні консенсус у тому, що краще навчити здобувачів вищої освіти користуватися AI належним чином, одночасно попередивши про небезпеки – такі як плагіат, упередженість чи неточність результатів [36]. Всі університети оновили правила, чітко вказали, де використання AI є неприйнятним, а де – заохочується з належним зазначенням.

Паралельно, у Великобританії спостерігається надмірга кількість реальних випадків академічних порушень, пов’язаних з ШІ, зафіксованих офіційно. Розслідування The Guardian показало, що в 2023–2024 навчальному році британські університети зафіксували майже 7 000 доведених випадків шахрайства із використанням AI, що дорівнює приблизно 5,1 випадку на 1000 здобувачів освіти. Для порівняння, минулорічний показник був утричі меншим (1,6 на 1000), а тенденція йде до подальшого зростання. Водночас традиційний плагіат почав спадати. Якщо у

2019–2020 рр. дві третини усіх порушень складали випадки класичного плагіату, то з поширенням ШІ його частка різко впала. У 2023–2024 кількість звичайних плагіатів знизилася з 19 до 15 на 1000 здобувачів, а за попередніми даними 2024–2025 – до ~ 8,5, тобто практично зрівнялася з рівнем AI-порушень [35]. Отримані статистичні данні свідчать про заміщення однієї форми списування над іншою, адже нині здобувачі вищої освіти менше запозичували чужі тексти з інтернету, але натомість користуються генеративними AI. Цікаво, що понад чверть університетів спочатку навіть не виокремлювали AI-шахрайство в окрему категорію порушень (станом на 2023–2024), а враховували їх як плагіат або інші порушення. Зараз більшість вишів вже оновили класифікацію, усвідомивши масштаб проблеми.

Британські науковець, П. Скарф підкреслює, що виявлені випадки становлять лише незначну загрозу, оскільки детектувати AI-текст надзвичайно складно через відсутність гарантованих інструментів, а висувати звинувачення без достатніх доказів небезпечно. Він підкреслює, що навіть показник «80% ймовірності AI» від детектора не є доказом, бо немає чіткого збігу з джерелом, як у плагіаті. Ланкастер додає, що досвідчені здобувачі вищої освіти можуть «відредагувати згенерований текст, і довести використання AI майже неможливо» [35]. Описана ситуація спонукає університети у Британії шукати інші шляхи – зміна форматів оцінювання, проведення усних захистів тощо, аби зменшити простір для прихованого використання AI. В уряді теж усвідомлюють виклик. Наприклад, у 2023 р. Міністерство освіти випустило настанови щодо використання AI у школах, підкресливши, що інтеграція повинна бути обережною, з урахуванням ризиків, але при цьому AI розглядається як потенціал для «трансформації освіти».

В українській вищій освіті поняття академічної доброчесності закріплене законодавчо з 2017 року (Закон «Про освіту»), і з того часу держава цілеспрямовано розвиває культуру доброчесності. З появою ШІ українські освітяни почали реагувати. Міністерство освіти і науки України у травні 2025 р. затвердило офіційні «Рекомендації щодо відповідального використання ШІ у закладах вищої освіти», розроблені спільно з Міністерством цифрової трансформації та експертами [5]. Документ комплексно підходить до проблеми. По-перше, він

розвіює міфи про ШІ, зокрема міф про «загрозу ШІ для академічної доброчесності». У рекомендаціях прямо сказано, що за умов відповідального використання ШІ не має витісняти науково-педагогічного працівника чи загрожувати чесності, а навпаки може зняти рутинне навантаження з педагога і дати йому більше часу на живе спілкування зі здобувачами вищої освіти та розвиток «м'яких» навичок. Таким чином, українські посадовці наголошують на позитивному потенціалі AI, якщо його правильно інтегрувати. По-друге, рекомендації містять конкретні поради для різних ролей в університеті:

- науково-педагогічним працівникам пропонується застосовувати ШІ для підготовки тестів, перевірки завдань, створення презентацій, аналізу успішності здобувачів тощо;
- здобувачам вищої освіти радять використовувати AI для пошуку інформації, підготовки до іспитів, генерації ідей для есе та презентацій, отримання зворотного зв'язку на свої наукові роботи і вивчення іноземних мов;
- керівникам закладів – для оптимізації адміністративних процесів (автоматизації документації, відповіді на типові питання).

Важливо, що все назване подано в ключі «допоміжного, відповідального» використання. Одночасно третім елементом документа є блок безпеки і етики. Наголошено на принципах контролю людиною, конфіденційності даних, прозорості алгоритмів і недопущення дискримінації. Тобто, при впровадженні AI в навчання українські заклади освіти вищої освіти мають дбати і про захист персональних даних здобувачів, і про те, щоб алгоритми не упереджували оцінювання. Рекомендації наводять приклади політик зарубіжних університетів щодо ШІ, пропонують варіативні сценарії – від обмеженого застосування до повної інтеграції в залежності від типу завдання, залишаючи рішення за науково-педагогічним працівником. На державному рівні Україна не забороняє, а спонукає до розумного використання ШІ, забезпечуючи при цьому рамки доброчесності.

Окрім цього, активно проводяться тренінги і підвищення кваліфікації для науково-педагогічних працівників. Наприклад, у лютому 2025 р. для українських педагогів відбувся всеукраїнський науково-педагогічний семінар «Академічна доброчесність в епоху штучного інтелекту». На ньому експерти

(зокрема, Анатолій Козинець) вкотре наголосили на шести цінностях доброчесності та обов'язках науково-педагогічних працівників і здобувачів вищої освіти їх дотримуватися. Розбиралися основні види порушень – плагіат, фабрикація, списування тощо – у світлі нових технологій. Цікаво, що одна з лекцій мала назву «Псевдонаукові інструменти штучного інтелекту на прикладі ChatGPT», де обговорювалося критичне ставлення до контенту, згенерованого ШІ. Очевидним є прагнення українських освітян саме підвищити обізнаність, навчити науково-педагогічних працівників і здобувачів вищої освіти розуміти межі використання AI. Українські закони про освіту та про авторське право вже зараз дають підстави карати за плагіат, навіть якщо він здійснений із допомогою ШІ (ст .42 Закону «Про освіту» і ст. 53 Закону «Про авторське право» охоплюють порушення інтелектуальної власності і доброчесності).

Отже, США діють у висхідному напрямку – установи самі експериментують і шукають підходи, від суворих заборон до гнучких стратегій, Великобританія виробила спільні принципи і визнала неминучість інтеграції AI, намагаючись контролювати ризики, а Україна рухається назустріч технології на державному рівні, розробляючи рекомендації, але при цьому спирається на вже існуючу нормативну базу доброчесності. В усіх випадках очевидне розуміння, що просто заборонити недостатньо і неможливо – потрібно оновлювати стандарти етики, навчати новим навичкам і адаптувати методи навчання.

Світове освітнє співтовариство та окремі держави розуміють, що питання використання ШІ виходить за рамки локальних політик – потрібні ширші етичні орієнтири і, можливо, регуляторні заходи. Розглянемо декілька ключових документів і ініціатив, які формують нормативне поле цієї проблематики.

У вересні 2023 року ЮНЕСКО опублікувала перше глобальне керівництво щодо генеративного ШІ в освіті – «Guidance for Generative AI in Education and Research». У ньому задекларовано, що розвиток ШІ випереджає реакцію держав, і в більшості країн відсутні національні регуляції щодо GenAI, в результаті чого, дані користувачів не захищені, а освітні установи не готові належним чином оцінювати ці інструменти [40]. ЮНЕСКО пропонує країнам підходити з «людиноцентричної перспективи», а саме розробляти політики, що забезпечують

етичне, безпечне, справедливе і змістовне використання ШІ. Зокрема, рекомендується на законодавчому рівні передбачити захист приватності даних здобувачів освіти під час роботи з AI, вікові обмеження для самостійного використання генеративних платформ (щоб молодші учні не мали доступу без контролю дорослих), відповідальність постачальників ШІ за прозорість і якість контенту. Документ не є обов'язковим до виконання, але слугує дороговказом. На його основі багато країн почали готувати свої стратегії. Наприклад, у Європейському Союзі паралельно триває розробка Акту про Штучний Інтелект (EU AI Act) – комплексного регламенту, що класифікує AI-системи за рівнем ризику. Очікується, що освітні застосунки ШІ будуть віднесені до підвищеної категорії ризику, а отже вимагатимуть відповідності певним стандартам прозорості та нагляду.

У розрізі окремих країн варто відзначити кроки, зроблені на державному рівні. Великобританія: у 2023 р. управління з якості вищої освіти (QAA) оновило кодекс академічної практики, включивши положення про забезпечення академічної цілісності в умовах появи генеративного ШІ. QAA випустила серію порад для університетів – як адаптувати оцінювання. Крім того, група з 12 британських університетів долучилася до проєкту з розробки «детектора стилю письма», який мав би ідентифікувати авторство текстів за індивідуальними мовними особливостями здобувача освіти. Хоча результати поки неоднозначні, держава фінансує подібні інновації. У школах Англії Міністерство освіти у червні 2023 опублікувало гайдлайн для вчителів щодо використання ШІ. Там наголошується на збереженні конфіденційності учнів (не вводити персональні дані в публічні AI-сервіси), перевірці точності фактів, та інтеграції AI в навчальні плани з метою підготовки учнів до життя у світі ШІ. Тобто держава дала сигнал не банити, а навчати.

Як згадано, специфічних законів ще немає, але деякі штати (наприклад, Каліфорнія) почали обговорення законопроєктів про прозорість AI-алгоритмів в онлайн-освіті. На рівні федеральної політики – у 2023 році була ініціатива Міністерства освіти США зібрати експертну групу для розробки рекомендацій по «AI in Education». Попередні висновки (опубліковані в жовтні 2023) закликали школи не покладатися на детектори AI через їхню ненадійність, натомість зосередитися на створенні культури академічної чесності і впровадженні AI-етики в освітні

стандарти.

Окрім вже згаданих рекомендацій МОН для університетів, варто згадати і аналогічний рух в середній освіті. МОН спільно з Мінцифрою розробило проєкт рекомендацій для шкіл щодо впровадження AI (оприлюднений у червні 2023). Ідеться про принципи відповідального використання ШІ в середній школі, про підготовку вчителів та про виховання інформаційної грамотності учнів. Фактично Україна намагається інтегрувати AI-складову в національну освітню стратегію «цифровізації». Існують організації на кшталт NAQA (Національне агентство із забезпечення якості освіти), які акцентують на академічній доброчесності. NAQA в 2023 р. публікувала роз'яснення для університетів, що використання ШІ здобувачами вищої освіти підпадає під визначення «академічного шахрайства» якщо відбувається без дозволу і без зазначення джерела. Таким чином, навіть чинних норм достатньо, щоб дисциплінарно карати тих, хто здав «чатбот-реферат» як власний. Але для уніфікації практик рекомендується запроваджувати внутрішні положення в кожному університеті, і значна частина закладів уже реалізувала подібні кроки. У кодексах університетів з'являються статті про «academic ghost-writing, including AI», де говориться, що робота, написана іншою людиною або штучним інтелектом, – неприйнятна.

Окрім законів та офіційних рекомендацій, важливу роль відіграють етичні кодекси професійних спільнот. Наприклад, Міжнародний центр академічної доброчесності (ICAI) у 2023 р. випустив заяву щодо використання ШІ. ICAI закликає заклади вищої освітипереглянути визначення плагіату, щоб воно включало неавторизоване використання AI-контенту. Пропонується додати до кодексів честі пункт, що здобувачі освіти зобов'язані вказувати про допомогу, отриману від ШІ. Американська асоціація університетських професорів (AAUP) теж розробляє принципи – зокрема, щодо використання AI науково-педагогічними працівниками. Одним із предметів обговорення є питання етичності використання ШІ науково-педагогічними працівниками для створення відгуків на роботи здобувачів вищої освіти, наприклад автоматичних коментарів до есе. Частина науковців і практиків вважає практику неприйнятною, оскільки вона сприймається як нещира та здатна містити помилки. Інші допускають, якщо науково-педагогічний працівник потім уважно перечитує і коригує. Дискусія лише

набирає обертів, але, сподіваємося, що найближчим часом з'являться професійні стандарти щодо вирішення цього питання.

В цілому нормативно-правове поле допоки ще остаточно несформоване. Різні рівні – від міжнародних організацій до національних урядів і університетських рад – шукають оптимальні формулювання, які з одного боку не стримуватимуть корисні інновації, а з іншого – запобігатимуть зловживанням. Уже можна сказати, що академічна доброчесність входить до ядра цих регулювань. Нові правила мають забезпечити, щоб штучний інтелект служив інструментом, а не лазівкою для шахрайства.

Отже, варто окреслити найважливіші підходи, які дозволяють інтегрувати AI в освітній простір.

1. Чіткі політики і прозорість. Університет чи факультет має заздалегідь визначити, що дозволено, а що ні щодо AI. Наприклад: «При виконанні письмових робіт використання генеративних ШІ без дозволу науково-педагогічного працівника заборонено. Допускається застосування інструментів перевірки граматики (Grammarly тощо) чи перекладачів за умови самостійного редагування результату. Якщо під час дослідження застосовувався AI, наприклад для обробки даних, факт використання слід зазначати у методології роботи». Подібні формулювання дають здобувачам освіти чітке уявлення про правила. Важливо, щоб їх доводили через силабуси, інструктажі та бесіди. Сюди належить і вимога декларувати використання AI там, де воно має місце. Наприклад, деякі університети запровадили спеціальний розділ в курсових/дипломних: «Застосування сучасних інструментів», де здобувач освіти описує, чи використовував він програмні засоби (в тому числі AI) і як саме.

2. Перегляд форм оцінювання. Щоб мінімізувати використання штучного інтелекту, в завданнях мають ставити акцент на тому, чого AI не зможе зробити замість здобувача освіти. Як слушно зауважив Ланкастер, зросли пропозиції повернутись до іспитів замість есе, але він же підкреслює, що «зубріння» теж не є метою сучасної освіти[35]. Краще розробити оцінювання, які вимагають інтерактивних, творчих навичок. У викладанні англійської мови передбачається акцент на усних і комунікативних іспитах (співбесіди, усні презентації), рефлексивні щоденники навчання (де здобувач освіти описує свій

досвід – AI такого персоналізовано не напише), колаборативних проектах (де внесок кожного зручно відстежити в процесі). Якщо є письмові роботи, то варто включати елементи, які складно генерувати без власного досвіду: наприклад, есе з прив'язкою до особистих вражень або аналіз помилок, зроблених самим здобувачем раніше.

3. Освіта про ШІ (AI literacy) як частина навчальної програми.Деякі університети вводять модулі або теми про етичне використання AI. На курсах з академічного письма тепер обговорюють, як правильно цитувати джерела, і окремо – чи можна і як «цитувати» ChatGPT (наприклад, оформлювати його відповідь як особисте спілкування, щоб не видати вигадку за факт). У мовних курсах можна дати завдання, коли здобувач освіти користується перекладачем, оцінює якість перекладу й виправляє помилки. Вправа допомагає усвідомити межі технології та формує критичне ставлення до результатів роботи алгоритмів замість довіри без перевірки. Науково-педагогічні працівники іноді пропонують здобувачам вищої освіти порівняти власний твір із текстом, згенерованим ШІ на ту саму тему, після чого група аналізує відмінності. Наведений дидактичний прийом демонструє, що людські роботи завжди мають індивідуальність, тоді як AI лише імітує. Освіченість у питаннях ШІ повинна включати навичку перевірки фактів, тому здобувачів освіти слід попереджати, що будь-яку інформацію від AI необхідно підтверджувати надійними джерелами. Таким чином, виявляється продовження традиційної практики критичного оцінювання знайдених матеріалів, яка раніше охоплювала вебресурси, а тепер поширюється і на результати роботи AI.

4. Використання ШІ на користь навчання. Етичне використання означає, що і науково-педагогічні працівники, і здобувачі освіти можуть застосовувати AI-інструменти з дозволу і з навчальною метою. Наприклад, у викладанні англійської мови науково-педагогічний працівник може згенерувати кілька варіантів тексту для читання різного рівня складності – аби адаптувати матеріал під сильних і слабших здобувачів вищої освіти. Здобувачі вищої освіти можуть тренувати вимову чи діалоги з AI-супутниками (застосунки вже є) – тут немає підступу, бо результати вправ не оцінюються, але навички покращуються. Основне правило полягає в тому, що завершальне завдання, яке підлягає оцінюванню, має виконувати сам здобувач

освіти. Використання ШІ доречне лише на етапах підготовки, тренування чи пошуку інформації, де його можна розглядати як допоміжний інструмент, що сприяє кращому опануванню матеріалу.

5. Підтримка і довіра замість тотального контролю. Деякі експерти застерігають, що надмірна концентрація на пошуку користувачів чату GPT може створити атмосферу недовіри, котра шкодить освітньоьму процесу. Коли здобувач освіти постійно відчуває, що його робота перебуває під підозрою і науково-педагогічні працівники шукають ознаки використання ШІ, виникає демотивація та поступово руйнується атмосфера довіри й співпраці в освітньому середовищі. Науково-педагогічні працівники мають відкрито говорити: «Ви можете десь знайти спосіб обдурити систему, але чи буде від того користь вам? Давайте краще обговоримо, як ви можете використовувати AI з користю». Не варто зациклюватися лише на плагіаті і покараннях, треба обговорювати зі зобувачами освіти, як AI може їх підтримати у навчанні, а коли він шкодить їхньому розвитку». Коли здобувачі вищої освіти розуміють, чому певні речі заборонені, вони більше схильні дотримуватися правил..

6. Технічні рішення з урахуванням етики. Попри те, що основна увага зосереджується на формуванні культури, важливо не ігнорувати технологічні інструменти,але користуватися ними потрібно обережно. Інструменти для виявлення AI (Originality.AI, функціонал Turnitin та ін.) можуть давати помилкові результати,тому використовувати їх слід лише для попередньої індикації. Згідно з рекомендаціями багатьох закладів вищої освіти, детектор може бути приводом придивитися уважніше, але не прямим доказом запозичення. Якщо детектор показав 90% ймовірності AI, науково-педагогічний працівник може провести додаткову співбесіду зі здобувачем освіти, а саме попросити пояснити, як він писав роботу, чому обрав ті чи інші формулювання. За реакцією можна зрозуміти більше, ніж за цифрами алгоритму. Заклади вищої освіти інвестують у системи типу CopyLeaks чи нові розробки, що порівнюють стиль письма здобувача вищої освіти з його попередніми роботами. Але тут теж є етичний момент: чи не порушується приватність, збираючи стилометричні профілі здобувачів освіти без їх згоди? Деякі здобувачі вищої освіти можуть розцінювати використання подібних інструментів як форму тотального контролю. Саме тому

під час впровадження технічних засобів слід заздалегідь інформувати здобувачів вищої освіти і за потреби отримувати їхню згоду. В європейському контексті це особливо актуально через вимоги GDPR, адже аналіз навчальних результатів і активностей безпосередньо пов'язаний із обробкою персональних даних. По суті, технології повинні не запобігати, а стримувати.

7. AI розвивається швидко і сьогоднішні рішення завтра можуть застаріти, тому закладдам вищої освіти слід регулярно оновлювати свої політики і стежити за новинами. Науково-педагогічним працівникаам – відвідувати тренінги, ділитися досвідом один з одним. Позитивною практикою є створення внутрішніх консультативних груп з питань академічної доброчесності та технологій. Туди можуть входити Науково-педагогічні працівники різних дисциплін, IT-фахівці, представники від здобувачів вищої освіти. Разом вони аналізують випадки, що трапилися, і радять, як покращити правила чи донести до спільноти нові виклики. Вже зараз зрозуміло, що і ChatGPT, і інші моделі будуть вдосконалюватися (з'являються конкуренти – Google Gemini, нові версії GPT тощо). Академічна доброчесність –не щось статичне. В свій час поняття академічної недоброчесності було розширене й почало включати інтернет-плагіат, нині воно охоплює і випадки використання AI без належного зазначення авторства, що отримало назву AI-плагіат. Можливо, через кілька років ми дійдемо до міжнародних стандартів (на кшталт ISO для академічних текстів), куди будуть включені вимоги щодо зазначення участі ШІ, перевірки автентичності тощо. Але поки цього немає, кожен навчальний заклад мусить діяти на випередження.

2.3 Персоналізоване навчання та адаптивні освітні траєкторії

Персоналізоване навчання поступово перетворюється на ключовий вектор розвитку сучасної університетської освіти, особливо у сфері викладання англійської мови. Його сутність полягає у створенні гнучких освітніх траєкторій, які враховують відмінності між здобувачами вищої освіти, їхні індивідуальні потреби, рівень мовної підготовки та майбутні професійні орієнтири. Якщо раніше навчальні курси будувалися за єдиним стандартом, то сьогодні штучний інтелект дозволяє змінювати

стратегію викладання відповідно до того, як кожен здобувач опановує матеріал. Алгоритми аналізують швидкість засвоєння нових знань, типові помилки, мотиваційні фактори і навіть поведінкові характеристики у навчальному середовищі. Зазначене робить можливим не лише покращення результатів, але й зниження психологічних бар'єрів, які часто виникають під час оволодіння іншомовним спілкуванням. Як підкреслюють В. Краснопольський, Л. Пермінова та Ю. Фронченко, саме використання інструментів на базі штучного інтелекту відкриває перспективи побудови персоналізованих траєкторій, що відповідають здібностям та інтересам здобувачів вищої освіти, а отже безпосередньо впливає на ефективність освітнього процесу [4].

У практиці викладання англійської у вищій школі має особливе значення, адже мовні курси поєднують зобувачів вищої освіти із різними рівнями підготовки – від початківців, які лише формують базові комунікативні навички, до тих, хто прагне вдосконалити академічне письмо чи розвинути спеціалізовану лексику для наукових досліджень. Наприклад, майбутній юрист потребує вправ, що орієнтовані на юридичну англійську, тоді як здобувач вищої освіти факультету комп'ютерних наук має більше користі від матеріалів, які містять технічну лексику та автентичні тексти IT-документації. Алгоритми штучного інтелекту здатні автоматично враховувати відмінності, пропонуючи індивідуальні набори вправ і текстів, що підвищує мотивацію та забезпечує кращий зв'язок між навчанням і професійною підготовкою.

Дослідження Ш. Цао та С. Фонгсати підтверджує, що використання систем зі штучним інтелектом у змішаному навчанні англійської дозволяє зробити освітній процес динамічним та інтерактивним, а результати здобувачів освіти перевершують досягнення груп, що працюють традиційними методами (Language Testing in Asia) [12]. Учасники експериментів не лише краще засвоювали матеріал, але й демонстрували зростання когнітивної активності та більш стійку мотивацію. Для університетської освіти в Україні англійська мова є основою, що відкриває можливості для академічної мобільності й розвитку міжнародного партнерства.

Практична імплементація інтелектуальних освітніх технологій у вищій школі демонструє стійке зростання результативності освітнього процесу. Досвід університетів США

наочно підтверджує, що інтеграція адаптивних платформ у мовну підготовку сприяє формуванню якісно нових моделей засвоєння англійської. Серед найвідоміших прикладів варто відзначити платформу Knewton, яка функціонує за принципом безперервного аналізу освітніх даних. Система оцінює кожну відповідь здобувача освіти, визначає індивідуальні прогалини у знаннях і пропонує завдання, спрямовані на їх подолання. Важливо, що Knewton дозволяє здобувачам вищої освіти рухатися у власному темпі, уникаючи як надмірного перевантаження, так і заниженого рівня складності. Як свідчить аналітика, проведена на базі десятків тисяч користувачів, здобувачі освіти, які працювали з Knewton, показали на 62% вищі результати на підсумкових іспитах порівняно з тими, хто навчався за традиційною схемою (Harvard Digital Initiative; Axon Park) [41]. Можемо говорити про значний потенціал інтелектуальних алгоритмів у формуванні ефективних траєкторій опанування мови у вищій школі.

Особливу увагу привертає естонський проєкт Lingvist. Автор – Майт Мюнтель, фізик із досвідом роботи в Європейській організації з ядерних досліджень (CERN) [17]. Команда розробила систему, яка з перших кроків «сканує» рівень мовних знань користувача, визначає обсяг словника та здатність застосовувати граматичні конструкції, після чого автоматично формує персоналізований курс. Платформа працює на алгоритмах спейсед-репетиції, що забезпечують оптимальний інтервал повторення матеріалу. Отже, здобувач вищої освіти засвоює лексику й структури саме в моменти найвищої готовності пам’яті до закріплення інформації. У підсумку формується індивідуальна мовна динаміка: користувач опановує найрелевантніші слова й вирази, що безпосередньо впливає на розвиток комунікативної компетентності.

Результати впровадження Lingvist свідчать, що платформа придатна не лише для стартових етапів, а й для поглибленого вдосконалення мовних навичок зобувачів освіти, зорієнтованих на академічні чи професійні цілі. Університетські дослідження демонструють, що систематичне використання Lingvist скорочує час опанування базового словника вдвічі й водночас стимулює активніше усне спілкування під час занять. Унаслідок налаштування формується підґрунтя для інтеграції комунікативної методики у цифрове середовище, де здобувачі освіти відчувають прямий зв’язок між практикою та майбутньою

професійною діяльністю.

У порівнянні з традиційними методами платформи на зразок Knewton і Lingvist вибудовують нову педагогічну реальність. Вона передбачає не лише зміну темпу навчання, а й конструювання індивідуальних траєкторій, що враховують когнітивні відмінності, рівень мотивації та контекст майбутньої спеціальності. Застосування названих платформ у курсах англійської мови у вишах дає змогу поєднати академічну систему з реальними потребами сучасного здобувача вищої освіти, зорієнтованого на міжнародну мобільність і конкурентоспроможність.

У продовження попереднього аналізу платформ індивідуалізації доречно звернутися до практик, випробуваних університетами США та Австралії, де інтерактивні адаптивні рішення вже працюють у масових курсах і впливають на організацію навчання англійської мови у професійних програмах. У Нью-Йоркському технологічному інституті професор Річард Сімпсон інтегрував Smart Sparrow у курсах з комп'ютерних наук, вибудувавши навчальні модулі з потужним аналітичним блоком, що відстежує траєкторії кожного здобувача освіти і пропонує гнучкі варіанти користування навчальним матеріалом. Описаний експериментальний формат дозволив сформувати для кожного учасника індивідуальний маршрут. Система фіксує спроби, помилки, час взаємодії з контентом, після чого пропонує цілеспрямоване підсилення слабших зон та ускладнення завдань у разі стабільних успіхів. У результаті науково-педагогічний працівник отримує панель із мікро- та макроіндикаторами засвоєння, здатну сигналізувати про потребу в додатковому поясненні окремих тем або, навпаки, у прискоренні темпу для окремих груп[33]. Кейс NYIT показує, як аналітика перетворює масову аудиторію на сукупність індивідуальних історій навчання, що відкриває шлях до адресної мовної підтримки для здобувачів освіти із неоднорідним рівнем академічної англійської, зокрема для міжнародних груп, які приєднуються до курсів з різних кампусів .

Для контексту мовної підготовки важливо, що у змішаних курсах інформатики та суміжних дисциплін значна частина навчальних артефактів – технічна документація, звіти, усні презентації – вимагає чіткої англомовної комунікації. Адаптивні модулі створюють можливість «вшивати» в основну дисципліну

мікрозавдання з академічної англійської: пояснення термінів, шаблони комунікації для командних обговорень, короткі письмові рефлексії з автоматичним зворотним зв'язком. Платформа реагує на зміни продуктивності. Якщо здобувач вищої освіти демонструє труднощі у викладі думки англійською, система пропонує додаткові приклади, запити на перефразування, тренувальні вправи на структурованість абзацу, а у випадку впевненого письма – пропонує завдання з більш складним стилістичним та лексичним профілем. Саме завдяки «вбудованій» мовній підтримці курсів нефілологічного профілю формат персоналізації починає працювати на розвиток комунікативної компетентності, не вимагаючи окремого годинника аудиторного навантаження, що особливо важливо для щільних навчальних планів інженерних та ІТ-спеціальностей.

Додатковий вимір демонструє досвід Griffith University в Австралії, де на базі Smart Sparrow було розгорнуто курс академічної англійської (bridging course) для майбутніх здобувачів освіти. Команда розробників та науково-педагогічних працівників побудувала набір інтерактивних модулів із «діагностикою на вході» та постійним відстеженням прогресу. Аналітична панель дозволяла щоденно бачити, які види діяльності – читання з академічним коментарем, письмові міні-есе, мікропрезентації –викликають найбільші труднощі. Система автоматично пропонувала вправи, що відповідають індивідуальним потребам, а саме додаткові тренажери на лексико-граматичну корекцію, завдання на побудову аргументації, вправи на стислий виклад. Важливо, що модулі підтримували «пульс» залученості. У разі падіння активності здобувач вищої освіти отримував легші розігрівальні вправи, після повернення стабільного темпу – більш складні сценарії з розгалуженою логікою завдань. У підсумку курсові метрики показали підвищення відвідуваності та зростання мотивації, про що свідчить опис кейсу розробників і відкриті матеріали університету.

Персоналізований ефект проявляється на кількох рівнях. По-перше, здобувачі осіти з нижчим рівнем володіння англійською отримують «адресну допомогу» саме в місцях, де виникає бар'єр, непорозуміння структури абзацу, нечіткість тез, брак мовних засобів для зв'язного мовлення. По-друге, сильніші учасники рухаються швидше завдяки сценаріям із глибшими когнітивними

завданнями (аналіз контраргументів, робота з міжжанровими переходами, стилістична варіативність). По-третє, науково-педагогічний працівник одержує прозору картину класу й може коригувати офлайн-заняття, а саме присвячувати семінари тим питанням, де аналітика фіксує низьку успішність, організовувати малі групи з урахуванням профілю помилок, поєднувати усні дискусії з короткими письмовими завданнями для закріплення.

У міжнародних групах, характерних для американських і австралійських кампусів, адаптивне середовище відіграє ще одну роль – вирівнювання стартових шансів без уповільнення загальної динаміки курсу. Мовні завдання з'являються у потрібний момент і в потрібній складності, а здобувачі освіти з різних освітніх культур одержують підтримку, що відповідає їхнім навчальним звичкам. Наприклад, коли україномовний здобувач вищої освіти потребує більшої кількості завдань для практики часових форм або модальних конструкцій, модулі пропонують серії коротких контекстів із негайним зворотним зв'язком. Досвід Smart Sparrow показує, що логіка «тонкого налаштування» робить зв'язок між аудиторною взаємодією та позааудиторною роботою щільнішим. Здобувачі вищої освіти приходять на семінар із попередньо опрацьованими матеріалами та усвідомленням основних труднощів, виявлених під час підготовки, і з готовністю до обговорення. Науково-педагогічний працівник при цьому взаємодіє не з «типовим здобувачем вищої освіти», а з реальними спектром потреб, визначених на основі аналітичних даних.

У китайських університетах активно впроваджується платформа FLIT– Foreign Language Intelligent Teaching – що поєднує автоматизоване розпізнавання мовлення, аналіз письма на основі обробки мови та алгоритми динамічного добору завдань. Дослідження Ша Цао та Сати Фонгсати засвідчило ефективність моделі, у межах якої навчання бізнес-англійської відбувалося за змішаним форматом з інтеграцією FLIT. Автори порівняли дві великі групи здобувачів освіти китайського університету і зафіксували стабільну перевагу експериментальної когорти щодо всіх чотирьох видів мовленнєвої діяльності, зокрема читання, аудіювання, письма та усного мовлення, зростання когнітивної, емоційної й поведінкової залученості у порівнянні з традиційним викладанням без інтелектуальної підтримки [12]. Механізм дії полягає у постійному зчитуванні

навчальної траєкторії кожного здобувача та оперативному коригуванні рівня складності, жанрових вимог і типів вправ. Якщо здобувач освіти демонструє труднощі під час усного висловлювання, система пропонує короткі сценарії з моделями реплік і негайним зворотним зв’язком, а у випадку некоректного письма генерує серії мікрозавдань для тренування структур абзацу, логічної зв’язності та точності лексики. Унаслідок індивідуального налаштування зменшується кількість випадкових помилок, прискорюється накопичення релевантного словника та підвищується готовність до публічної комунікації англійською в професійному середовищі. Окремої уваги заслуговує факт, що автори експерименту наголошують на позитивній динаміці мотивації і саморегуляції навчальної діяльності, тобто платформа працює не лише як інструмент контролю, а як середовище формування автономії здобувача вищої освіти, що особливо важливо для академічних груп з неоднорідним початковим рівнем володіння мовою.

Іспанський університетський сектор надає інший ракурс інтеграції інтелектуальних сервісів, орієнтований на підтримку навчальної та адміністративної взаємодії, що опосередковано впливає на успішність мовних курсів. В Університеті Мурсії команда 1MillionBot розгорнула чатбот для здобувачів освіти, який у публічних звітах продемонстрував точність відповідей на рівні дев’яносто один відсоток та суттєво знизив навантаження на довідкові служби. Аналітичні огляди відзначають зв’язок між швидким отриманням інформації та підвищенням мотивації до участі у навчальному процесі, що підтримує дисципліну самостійної роботи і вивільняє більше часу науково-педагогічним працівникам для змістовного фідбеку з англійського письма та усних завдань [41]. Хоча мова йде про сервіс загальноуніверситетської підтримки, непрямий ефект для англомовних курсів доволі відчутний, адже швидке розв’язання організаційних питань та доступ до консультацій знижують фрустрацію, підвищують регулярність відвідування занять та покращують дотримання термінів подачі письмових робіт. У поєднанні з адаптивними мовними модулями подібні боти утворюють єдине середовище, де інформаційні потоки, зворотний зв’язок і тренувальні завдання працюють скоординовано.

Контекст включає ще один важливий елемент, пов’язаний з

когнітивним підґрунтям мовного навчання. Платформа CogniFit пропонує програмовані ігрові вправи для розвитку пам'яті, уваги та виконавчих функцій, що можуть стати корисним доповненням до університетських курсів англійської. Рецензовані публікації та огляди вказують на наявність доказів на користь окремих програм когнітивного тренування, а в освітній практиці описуються випадки перенесення результатів на мовні предмети, зокрема на завдання, де потрібна висока концентрація та оперативна селекція лексичних одиниць. Дослідники підкреслюють, що послідовні програми тренування когнітивних механізмів у поєднанні з адаптивною мовною практикою створюють умови для пришвидшеного відпрацювання лексико-граматичних структур та кращого оволодіння навичками академічного читання і письма, що підтверджується матеріалами у відкритому доступі та профільних оглядах психологічних журналів [30]. Науково-педагогічні працівники закладів вищої освіти можуть інтегрувати короткі когнітивні сесії перед письмовими модулями або усними презентаціями, що допомагає підняти рівень уваги і зменшити кількість помилок у структурі аргументації, а поєднання з адаптивними блоками забезпечує індивідуальне навантаження відповідно до профілю кожного здобувача вищої освіти.

Поєднання китайського та іспанського досвіду демонструє, що інтелектуальні системи здатні працювати як у центрі мовного курсу так і на периферії університетської інфраструктури. Китайська модель характеризується глибокою інтеграцією в сам освітній процес із постійним вимірюванням прогресу та індивідуальним коригуванням завдань. У іспанських практиках у фокусі знаходиться сервісна підтримка і когнітивна підготовка, що створює умови для стабільної самостійної роботи та якіснішого залучення під час аудиторної діяльності. Плавний перехід від опису кейсів до аналізу інших європейських і американських програм дозволяє побачити спільну тенденцію. Сучасні інтелектуальні рішення формують середовище, де персоналізація не зводиться до корекції темпу, а охоплює мотиваційні чинники, когнітивні ресурси і комунікативні практики, що безпосередньо впливають на готовність здобувачів освіти до професійної англомовної взаємодії у глобальних академічних мережах.

2.4 Штучний інтелект у викладанні іноземних мов: нові формати комунікативних курсів

Сучасна методика викладання англійської мови дедалі більше уваги зосереджує на комунікативному підході, який націлено на розвиток практичних навичок спілкування. Інтеграція технологій штучного інтелекту відкриває нові можливості для збагачення комунікативних курсів та адаптації їх до індивідуальних потреб здобувачів вищої освіти. Зокрема, поєднання традиційних практик і інноваційних ШІ-інструментів стимулює формування гнучких, мотивуючих форматів занять, що відповідають вимогам сучасної освіти.

Застосування ШІ в мовному навчанні охоплює широкий спектр функцій – автоматичне розпізнавання мовлення, адаптивне генерування завдань, інтерактивні діалоги з віртуальними асистентами, оцінювання продуктивності навичок у реальному часі. Інтелектуальні модулі фіксують помилки на рівні звуку, морфеми та синтаксичної конструкції, аналізують темп, паузування, інтонаційний контур, коректність наголосу, після чого добирають мікрозавдання для таргетованого усунення виявлених розривів. Алгоритми діагностують типові конфузії фонем, виявляють нестачу колокацій у певній тематиці, сигналізують про нестачу зв’язку між реченнями та пропонують зразки перефразування. Унаслідок діагностики формуються персональні траєкторії, де тренування вимови, читання з коментарем, письмо та усне продукування поєднуються в єдиний цикл зворотного зв’язку.

Інтерактивні онлайн-платформи на кшталт Duolingo, Rosetta Stone, Babbel, Memrise, Busuu, Lingodeer використовують обчислювальні моделі користувацьких дій для персоналізації вправ і відстеження прогресу, оперуючи профілем помилок, прогнозом часу до засвоєння та рівнем впевненості у відповідях. Рекомендаційні системи, що спираються на ідеї байєсівського трейсингу знань та теорії відповіді на завдання, коригують складність, змінюють порядок подачі матеріалу, розводять подібні граматичні явища аби зменшити інтерференцію. Механізми spaced repetition управляють інтервалами повторення, утримуючи фокус на словнику з високою корисністю для поточного рівня та навчальної мети, тоді як динамічний словник підтягує близькі за значенням одиниці, що підсилюють

семантичні зв’язки. У результаті тренування набуває рис керованого шляху, тобто від швидких мікровправ до більших комунікативних сценаріїв, де перевіряється не ізольована форма, а здатність вибудувати аргументацію, підтримати діалог тощо.

Чатботи й голосові асистенти моделюють ситуації повсякденного та професійного спілкування, підтримують рольові ігри, керують репліками і відтворюють соціальні маркери мовленнєвої поведінки. Сервіси з розпізнаванням мовлення проводять автоматичне коригування висловлення, співвідносять сигнал із еталонною артикуляцією, підсвічують проблемні сегменти, пропонують серію коротких повторів із поступовим ускладненням. Інструменти обробки природної мови генерують підказки щодо перефразування, зменшення тавтології, уточнення термінів, надають зразки дискурсивних маркерів для зв’язності та логічного розвитку думки. Аналітика Big Data, що акумулює великі масиви анонімних спроб, дозволяє будувати прогностичні моделі. Система заздалегідь фіксує ризик застою, пропонує зміни активності (від інтенсивних фонетичних тренажерів до коротких письмових рефлексій), а науково-педагогічний працівник отримує індикатори для своєчасної інтервенції. У підсумку комунікативний курс переходить до режиму безперервного налаштування, де цифровий тьютор і науково-педагогічний працівник взаємодіють як єдина інтелектуальна підтримка, тобто – один виконує високооточнений моніторинг і мікроадаптації, інший – здійснює смислове керування, модерує дискусію та забезпечує академічні стандарти.

Системи на основі штучного інтелекту коригують складність, обсяг і тематику вправ відповідно до рівня, цілей і темпу кожного здобувача освіти, відстежують типові помилки у вимові, граматиці та лексиці, аналізують швидкість виконання, кількість спроб, стабільність правильної відповіді після паузи, а далі пропонують таргетовані мікрозавдання для подолання виявлених прогалин. Формується маршрут з проміжними цілями, де тренуються конкретні фонеми, відпрацьовуються колокації у професійній тематиці, вибудовується структура абзаців у коротких есе, застосовуються дискурсивні маркери в усних відповідях. Інтервальне повторення повертає складні одиниці у момент підвищеного ризику забування, тож засвоєння відбувається природніше і без зайвого перевантаження. Мобільні застосунки ELSA Speak, Mondly, Speakly будують персональні

плани з урахуванням індивідуального профілю, вимірюють точність артикуляції, пропонують фрази для перефразування, добирають лексику під академічні або професійні інтереси. Університетський курс викладаннямає перевагу від поєднання аудиторної роботи з асинхронними модулями, адже науково-педагогічний працівник отримує аналітичну панель з індикаторами прогресу, планує малі групи за типом потреб, а здобувач освіти рухається зі сталим позитивним прогресом. Зворотний зв'язок відбувається у відповідній формі, коли поряд із короткою порадою з'являється приклад правильного варіанта, мікровідео з вимовою, підказка щодо стилю, що підсилює мотивацію і впевненість у власних силах.

Віртуальні співрозмовники імітують ситуації з університетського та професійного життя, де відбувається обговорення статті на семінарі, презентація проєкту, листування з координатором програми, співбесіда на стажування. Чат-бот підтримує діалог англійською, реагує на інтенцію, дотримується доречного реєстру, коригує помилки без переривання розмови. Коли вираз звучить недосконало, система підсвічує проблемний фрагмент і пропонує кілька альтернатив з поступовим ускладненням. За відсутності словника з'являється стислий перелік виразів на поточну тему, а після завершення діалогу генерується короткий підсумок з рекомендаціями на наступний крок. Моделі ChatGPT або Gemini налаштовуються під жанр спілкування, наприклад ділова зустріч, побутова розмова, наукова дискусія, пітч ідеї, що допомагає формувати контекстні навички, зокрема доречний тон, чітку структуру аргументації, природні переходи між тезами. Здобувачі вищої освіти з підвищеною тривожністю швидше починають комунікувати, адже цифровий партнер не оцінює емоційно, дає час на паузу, дозволяє перепитати і перефразувати без страху зробити помилку. Після серії діалогів доцільно додати коротку письмову рефлексію, де здобувач освіти окреслює успіхи, складні моменти та корисні формули ввічливості, а науково-педагогічний працівник використовує нотатки для точнішого планування очного семінару.

Мультимодальні платформи поєднують аудіо, відео і текст в єдиному навчальному просторі, де інтелектуальні модулі виконують роль організатора активностей. Розпізнавання мовлення на платформах оцінює інтонацію, ритм, паузування, точність звуків, а синтез голосу допомагає тренувати розуміння

на слух з різними акцентами й темпами. здобувач освіти слухає короткий фрагмент, відповідає усно, отримує спектрограму з підсвіченими місцями для корекції та чіткі підказки щодо артикуляції. Автентичні відео доповнюються субтитрами, які можна вмикати вибірково, наприклад лише для нових слів або ключових фраз, а текстові модулі спрямовують до стислого підсумку з негайним коментарем щодо структури. В результаті, динаміка заняття набуває відповідного спрямування, де швидка перевірка лексики змінюється усною розминкою, перегляд фрагмента переходить у рольову взаємодію, а мікроесе завершується автоматичним фідбеком. Для великих груп подібний формат особливо корисний, оскільки кожен отримує власний канал практики, а науково-педагогічний працівник керує процесом і бачить слабкі місця на основі даних, а не лише інтуїції.

Ще одним інноваційним методом є технології VR та AR. Вони створюють керовані простори англомовного міста, лабораторії або конференц-залу, де можна безпечно відпрацьовувати реалістичні сценарії. Здобувач вищої освіти реєструється на подію, презентує проєкт, відповідає на запитання аудиторії і повертається до епізоду для повтору у разі потреби. Інтелектуальні модулі відстежують очний контакт з аватаром, логіку пауз, доречність формул ввічливості, після чого формують короткий звіт і перелік реплік для подальшої практики. Додана реальність накладає підказки поверх реального світу, наприклад під час підготовки до виїзної конференції з’являються англомовні підписи об’єктів, готові формули для нетворкінгу, мініплани презентації. Регулярна робота у VR або AR знижує мовленнєву тривожність, тренує спонтанність, допомагає вибудувати ритм, у якому думка без затримок переходить у висловлювання. Для науково-педагогічного працівниика описана інфраструктура відкриває доступ до аналітичних сигналів, що підказують, де саме спостерігається уповільнення прогресу, у словнику, зв’язності, інтонації чи жанрових конвенціях, після чого плануються адресні мікроінтервенції у форматі додаткових вправ, коротких дебатів, тренування питально-відповідних шаблонів або фонетичних сесій перед наступним VR-заняттям.

Практична реалізація подібних ШІ-сервісів уже спостерігається у світі і поступово з’являється в Україні. За висновками дослідження Р. Калька, Г. Декусара і К. Лагуна, більшість інноваційних засобів ШІ у вивченні мов застосовується

саме для англійської. Вони створюють адаптивні навчальні курси, чат-боти, системи автоматичного перекладу й оцінювання мовлення [3]. Однак, поки що лише частина українських ЗВО активно інтегрує наведені інструменти, найчастіше – під час позааудиторної роботи. Також зауважується, що мобільні застосунки та онлайн-платформи надають здобувачам освіти можливість займатися самостійно, одночасно з офлайн-заняттями.

Зокрема, платформи Duolingo та Mondly пропонують уроки у формі коротких інтерактивних вправ із елементами гейміфікації, що стимулює регулярні комунікативні практики. Програма ELSA Speak фокусується на вимові та пропонує користувачу виправляти помилки на основі аналізу мовлення, що також формує акустичні навички. Дослідники підкреслюють, що комбінація подібних інструментів із роботами науково-педагогічних працівників сприяє ефективнішому опануванню мови.

Розширенню практики сприяють ідеї змішаного (blended) навчання. За даними О. Безлюдного і співавторів, поєднання аудиторних занять з онлайн-активностями, підтриманими ШІ, дозволяє досягати вищої мотивації та кращих результатів здобувачів освіти [1]. Відповідно до опитування британської організації British Council, більшість науково-педагогічних працівників визнають ефективність інтеграції ШІ-інструментів (зокрема для вправ на вимову і персоналізовану практику), однак відзначають також відсутність належної підготовки до їхнього педагогічного впровадження.

З українського досвіду слід відзначити, що на курсах і позакласних заняттях ШІ використовують насамперед як допоміжний інструмент. За інформацією Л. Рудакової та О. Петрової, чатботи та мобільні застосунки, засновані на алгоритмах машинного навчання, вже пропонують реалістичні навчальні матеріали (наприклад, диалогові тренажери, ігрові вправи, інтерактивні підручники) та роблять процес більш мотивуючим [7]. Однак живе спілкування з науково-педагогічним працівником лишається незамінним. Здобувачі вищої освіти потребують підтримки в аналізі результатів і корекції мовних помилок, яку ШІ дає радше як доповнення, аніж як повноцінну заміну.

Отже, нові формати комунікативних курсів на основі ШІ

ґрунтуються на поєднанні технологій і професійного досвіду науково-педагогічного працівника. Завдяки використанню інноваційних засобів заняття набувають більшої індивідуалізації, адже здобувачі вищої освіти залучаються до реальних мовленнєвих ситуацій через цифрові інструменти. Гармонійне поєднання дисципліни й креативності в освітньому процесі забезпечує глибше засвоєння англійської мови та сприяє зростанню мотивації здобувачів освіти.

2.5 Перспективи розвитку освітнього середовища з інтегрованими AI-технологіями

У глобальному вимірі освіта входить у фазу стратегічної інтеграції штучного інтелекту, де міжнародні інституції задають рамки безпеки, етики та якості навчання, а уряди перевтілюють загальні орієнтири у практики, здатні підтримати мовні програми й зокрема курси англійської для академічних і професійних цілей. У настановах ЮНЕСКО наголошено на здатності інтелектуальних систем знімати бар'єри доступу, оновлювати методики викладання, прискорювати рух до цілі сталого розвитку і водночас утримувати людину в центрі навчального процесу. У першому документі з генеративного ШІ для освіти, підготовленому Фенгчунь Мяо та Вейном Голмсом, запропоновано план негайних дій, довгострокове планування та розвиток людського потенціалу, що включає підготовку педагогів і захист академічної доброчесності [40]. Паралельно запущено ініціативу «Teachers cannot be coded», де підкреслюється незамінність професійного судження й емпатії педагога у майбутній школі та університеті, а отже будь-яка цифрова інфраструктура з елементами ШІ має працювати під наглядом педагога, що приймає відповідальні рішення щодо змісту й оцінювання.

Рада Європи описує освіту як простір доступності, інклюзії та рівності, де інтелектуальні системи допомагають будувати персоналізовані траєкторії, забезпечують зворотний зв'язок у реальному часі та підтримують інноваційні дидактичні формати без відчуження жодного здобувача вищої освіти від навчального процесу [13].

На тлі гуманітарних орієнтирів Європейський Союз ухвалює правову рамку, що безпосередньо впливатиме на освітні сервіси.

Регламент ЄС 2024/1689 «Artificial Intelligence Act» установлює вимоги до прозорості, управління ризиками та людського контролю, зокрема для інструментів оцінювання навчальних досягнень і навчальної аналітики, які можуть належати до категорій з підвищеним рівнем ризику [18]. Для мовних курсів у вищій школі згадана рамка означає потребу в документованих процесах перевірки надійності автоматичного зворотного зв'язку щодо письма й говоріння, описі джерел тренувальних даних для моделей оцінювання, механізмах апеляції та обов'язковому втручанні науково-педагогічного працівника у разі сумнівних результатів алгоритмічної перевірки.

Водночас ЮНЕСКО разом із партнерами презентує «AI Competency Framework for Teachers», де представлено п'ять блоків професійної готовності науково-педагогічного працівника до роботи з інтелектуальними інструментами. А саме зазначені людяні цінності та агентність, етика ШІ, базові засади й застосування, дидактика з елементами ШІ та безперервний професійний розвиток. Матриця дозволяє проєктувати програми підвищення кваліфікації для науково-педагогічних працівників англійської з урахуванням мультимодального зворотного зв'язку, адаптивних завдань і захисту даних здобувачів вищої освіти. У підсумку формується багаторівнева картина, де ціннісні принципи ЮНЕСКО поєднуються з європейським регулюванням і професійними стандартами педагогічної діяльності, а отже мовні програми можуть орієнтуватися на прозорий алгоритмічний фідбек, етику даних, підсилення комунікативної взаємодії у групі та збереження провідної ролі педагога як фасилітатора академічного письма, усного мовлення й міжкультурної комунікації.

На національному рівні країни оголошують спеціальні ініціативи з розвитку ШІ в освіті. У США Департамент освіти (U.S. Department of Education) у 2025 році видав офіційні рекомендації щодо використання ШІ в школах та університетах. Звіти відзначають, що ШІ «має потенціал революціонізувати освіту», стимулюючи персоналізоване навчання, критичне мислення й вирішення проблем майбутнього [38]. Зокрема, заступниця міністра освіти Л. МакМаган оголосила про розширення грантових програм, які інтегруватимуть AI-літературу в навчальні практики, розширюватимуть курси комп'ютерних наук та ШІ, підвищуватимуть кваліфікацію науково-педагогічних працівників у сфері ШІ.

У Великій Британії Міністерство освіти (Department for Education, DfE) видало політику «Generative AI in Education» (2025), в якій констатує: «ШІ має силу трансформувати освіту, допомагаючи науково-педагогічним працівникам зосередитися на тому, що вони вміють найкраще – на викладанні» [15]. У стратегії DfE зазначено, що ШІ може звільняти вчителів від рутинних завдань, таких як підготовка матеріалів та зворотний зв'язок, і надавати індивідуальну підтримку учням.

Розглянуті державні документи закладають основу для інноваційних освітніх практик, зокрема у викладанні англійської. Вони підкреслюють необхідність залучати науково-педагогічних працівників до розробки AI-інструментів і гарантувати їхнє безпечне та етичне застосування.

Приклади країн Азії демонструють активний розвиток AI-освіти. Китайський уряд запровадив масштабний план. Всіх учнів початкових і середніх шкіл обов'язково навчати штучному інтелекту до 2030 року, а з 2035 року ШІ має стати «невід'ємною частиною підручників, екзаменів і навчальних програм на всіх рівнях». У 2025 році Міністерство освіти Китаю оприлюднило «Посібник з базового освітнього ШІ», який визначає, що вчителі повинні використовувати ШІ для персоналізації навчання, проведення оцінювання та співпраці з батьками [19]. Політика передбачає, що школи створять власні цифрові платформи, а вчителі та керівники пройдуть спеціальну підготовку для роботи з даними й інструментами ШІ. В Україні аналогічні ініціативи ще формуються, але досвід Китаю та інших держав свідчить про глобальну тенденцію: уряди вкладають ресурси в створення алгоритмів, навчальних програм і кадрового потенціалу для AI-освіти.

На фоні розлянутих політичних ініціатив зростають довгострокові прогнози щодо ролі ШІ в освіті. У звіті Всесвітнього економічного форуму (WEF) Shaping the Future of Learning (2024) зазначено, що уже до 2030 року більшість ключових навичок в професіях зазнають суттєвих змін під впливом AI [38]. Аналітики прогнозують, що дистанційне та змішане навчання дедалі більше використовуватимуть системи адаптивного навчання: наприклад, штучні тьютори з багатомодальним аналізом контенту («multimodal AI tutors»), які здатні оцінювати відповіді здобувачів освіти і миттєво підлаштовувати матеріали під його потреби. За даними

співробітника WEF, китайська платформа Squirrel AI вже навчає понад 24 мільйони здобувачів вищої освіти, вчасно заповнює «прогалини в знаннях» і «імітує найкращого педагога у світі», що на думку її засновника може зробити людський мозок «в 10 разів розумнішим». На глобальному рівні очікується бум AI-EdTech. Аналітики вказують, що світові витрати на AI і VR в освіті зростуть з 1,8 млрд $ (2018) до приблизно 12,6 млрд $ до 2025 року. ЮНЕСКО попереджає, що до 2030 року потреба в учителях зросте на 44 мільйони осіб, тому AI може стати одним із інструментів для компенсації кадрового дефіциту.

Футурологічні сценарії розвитку освіти з інтегрованим ШІ включають глибоку трансформацію ролі науково-педагогічного працівника й формату навчання. З одного боку, багато аналітиків сходяться на тому, що ШІ дозволить зменшити бюрократичне навантаження на науково-педагогічних працівників. Автоматизовані помічники допомагатимуть у розробці планів занять, оцінюванні робіт, проведенні перекладів і аналізі великих масивів даних про навчання. Наприклад, системи автоматичної транскрипції та перекладу лекцій вже дають змогу брати участь у заняттях здобувачів вищої освіти з різними мовними перешкодами. З іншого боку, потреби й підходи викладання зміняться. Досвідчений педагог буде більше схожий на фасилітатора чи тьютора, який спрямовує здобувача освіти, ставить відкриті запитання, корегує алгоритм персоналізованого курсу. ЮНЕСКО наголошує, що «вчителі повинні залишатися в центрі» освітньої системи, адже жоден пристрій не може замінити їхньої емпатії, творчості та судження. Іншими словами, роль науково-педагогічного працівника поступово трансформується від монопольного джерела знань до співпраці з інтелектуальними системами, які розширюють його можливості. Науково-педагогічним працівникам англійської мови необхідно навчитися керувати роботою AI, формулювати навчальні завдання, добирати й налаштовувати алгоритми відповідно до потреб здобувачів вищої освіти, а ще контролювати етичні аспекти, зокрема уникати упередженості в мовних моделях.

Важливим майбутнім нововведенням стануть інтелектуальні віртуальні тьютори та мультимодальні платформи, що пропонують навчання на різнихплатформах. Мультимодальний ШІ одночасно аналізує текст, аудіо, відео та інші дані, наслідуючи людське розуміння інформації. Наприклад, системи зі штучними нейронними мережами-контролерами (transformers)

можуть створювати індивідуальні траєкторії навчання. Вони відстежують відповіді здобувача вищої освіти у письмовій формі, оцінюють його мовлення і навіть невербальні сигнали, щоб миттєво адаптувати завдання. Інтелектуальний тьютор «розуміє» природну мову учня, пояснює відповіді різними способами (текстом, малюнком, відео) і підтримує «контекстово-зважений» діалог, що робить процес навчання природнішим і ефективнішим. У викладанні англійської мови здобувач вищої освіти може взаємодіяти з чат-ботом англійською, який у реальному часі виправляє помилки, пояснює граматичні конструкції та добирає мультимедійний супровід у форматі відео чи аудіо. Також розвиватимуться віртуальні та доповнені реальності. Уявіть собі здобувача вищої освіти в шоломі VR, який «відвідує» Лондон чи Нью-Йорк, спілкується з віртуальними носіями мови й практикує англійську в ігрових сценаріях.

На практиці інновації вже починають застосовувати університети й навчальні платформи по всьому світу. Так, платформи з адаптивним навчанням (Adaptive Learning) дозволяють науково-педагогічним працівникам англійської швидко формувати курси з урахуванням рівня володіння мови здобувачів вищої освіти. Наприклад, система може автоматично підсилювати лексичні розділи чи вимову конкретному здобувачу вищої освіти, базуючись на його продуктах роботи і взаємодіях у чаті. Використання електронних зошитів і інтерактивних завдань з автоматичною перевіркою зараз поширене у Європі та Північній Америці, а в Азії активно впроваджують AI-репетиторів з глибоким навчанням (як Squirrel AI у Китаї). Зрештою, поєднання державних стратегій, передових технологій та педагогічної експертизи обіцяє суттєво змінити модель вищої школи. Науково-педагогічний працівник, який викладає англійську мову, стане координатором колаборації здобувачів освіти із інтелектуальною системою, а освітні формати перетворяться на динамічні, персоналізовані сервіси, доступні кожному. Розвиток технологій має відбуватися з урахуванням освіти як галузі цінностей, щоб людське рішення та ідеї завжди були в центрі.

Перспективи розвитку освітнього середовища з інтегрованими AI-технологіями в Україні тісно пов’язані з державними програмами цифровізації освіти та поступовим переходом університетів до використання систем, орієнтованих

на індивідуалізацію навчальних траєкторій. Уже зараз в закладах вищої освіти починають з'являтися експериментальні проєкти з інтеграції чат-ботів і віртуальних тьюторів у комунікативні курси англійської, де здобувачі вищої освіти можуть відпрацьовувати усне мовлення у діалозі з системою, яка не лише виправляє помилки, а й надає пояснення й пропонує додаткові вправи.

Найближчими роками очікується поширення практики адаптивних електронних зошитів, які автоматично формують набір вправ з урахуванням рівня володіння мовою. Якщо зараз ними користуються лише поодинокі науково-педагогічні працівники у провідних університетах Києва, Львова чи Харкова, то у перспективі ШІ-інструменти можуть стати стандартом у всій країні. Паралельно активно розробляються системи автоматичного оцінювання письмових робіт англійською, які вже проходять апробацію у кількох університетах. Успішна імплементація дозволить значно скоротити час перевірки завдань та надавати здобувачам вищої освіти розгорнутий індивідуальний фідбек. Ще однією сферою швидкого розвитку стане використання мультимодальних платформ. Вони поєднуватимуть текст, аудіо та відео, дозволятимуть створювати навчальні симуляції з реалістичними сценаріями комунікації, де здобувач вищої освіти взаємодіє з віртуальними персонажами в англомовному середовищі.

Українські заклади вищої освіти активно долучаються до європейських проєктів цифрової трансформації, що дає змогу залучати фінансування на розробку навчальних платформ з елементами штучного інтелекту. Очікується, що до 2030 року в Україні буде сформована єдина державна освітня екосистема, у якій штучний інтелект підтримуватиме не лише індивідуалізацію навчання, а й управління освітнім процесом, моніторинг академічної успішності, боротьбу з плагіатом та формування портфоліо досягнень кожного здобувача вищої освіти. Для курсів англійської мови очікується поступове впровадження інструментів, здатних аналізувати прогрес у реальному часі, пропонувати варіанти тренувальних завдань відповідно до професійних інтересів і навіть прогнозувати ймовірні труднощі у вивченні граматики чи лексики.

Більшість технологій, що зараз перебувають у фазі пілотних експериментів, найближчим часом перетворяться на обов'язковий компонент університетських програм. Можна

очікувати, що саме комунікативні курси англійської стануть головним майданчиком для перевірки нових AI-інструментів, адже вони безпосередньо залежать від гнучкості, інтерактивності та швидкості зворотного зв'язку. У майбутньому здобувачі освіти зможуть вільно поєднувати традиційні аудиторні заняття з інтерактивними платформами, що підтримують персоналізовану траєкторію навчання і водночас гарантують високу якість підготовки до міжнародної академічної мобільності.

Український університетський сектор входить у фазу, де політика держави, корпоративні партнерства й локальні дослідження поступово вибудовують цілісне середовище для персоналізованого викладання англійської з опорою на інтелектуальні інструменти. Публікація рекомендацій для закладів вищої освіти від квітня 2025 року заклала нормативну основу для відповідального використання мовних моделей у курсах англійської.Документ зобов'язує університети формувати прозорі правила академічної доброчесності, описувати процеси оцінювання з людським контролем і підтримувати безперервний розвиток науково-педагогічних працівників у галузі штучного інтелекту, що відкриває шлях до системного впровадження формувального зворотного зв'язку для письма, усного мовлення та академічної комунікації англійською.

Паралельно розгортаються проєкти, що безпосередньо підсилюють англомовні курси на рівні інструментарію. Спільна ініціатива Міністерства освіти і науки України та Grammarly продовжує доступ до Grammarly for Education для університетів щонайменше до лютого 2026 року [24], а отже педагоги отримують масштабоване рішення для формувального коментування англомовних текстів, раннього виявлення типових помилок і розвитку академічного стилю у великих групах без втрати індивідуальної роботи з чернетками.

Відеоплатформи з генеративними можливостями формують нову інфраструктуру для роботи з усним мовленням і мультимодальними завданнями. Меморандум МОН із Panopto відкриває університетам доступ до автоматичної транскрипції, пошуку у відео, створення навчальних роликів і до екосистеми Elai для синтезу навчальних матеріалів англійською з різними голосами та мовами. Держава підкреслює безоплатний доступ для закладів вищої освіти, що знімає бар'єри входу для кафедр іноземних мов та курсів англійської для спеціальних цілей [28]. У

практиці викладання англійської описане дає можливість стандартизувати завдання з усного мовлення, накопичувати корпус презентацій здобувачів вищої освіти для диференційованого коментаря та поєднувати аудіо, відео і текст у єдиному циклі формувального оцінювання.

Кадровий компонент набирає вагу через державні курси підвищення кваліфікації. МОН у травні 2025 року оголосило набір на «Великий курс про штучний інтелект в освіті», побудований на рекомендаціях щодо відповідального використання інтелектуальних систем у вищій школі. Програма охоплює персоналізацію, оцінювання, академічну доброчесність і правові питання, що дає науково-педагогічним працівникам англійської структурований маршрут для безпечної інтеграції генеративних сервісів у навчальні плани. На рівні управління університетами з’явився наказ № 576 від 17 квітня 2025 року про методичні рекомендації для трансформації різних сфер функціонування ЗВО на дигітальних засадах [27], що уможливлює поєднання навчальної аналітики, е-портфоліо та автоматизованого моніторингу успішності в єдиному контурі управління якістю.

Емпірична база з українських аудиторій свідчить про поступове прийняття інтелектуальних інструментів саме у курсах English for Academic Purposes. Дослідження Н. Крамар, Я. Бедрич і З. Шелковнікової за участі 52 аспірантів установ НАН України зафіксувало поліпшення у використанні артиклів, прийменників, пунктуації та зменшення надлишковості при використанні засобів мовної обробки. Автори підкреслюють потребу у чітких методичних настановах і балансі між автоматизованою допомогою та викладацьким контролем, що цілком відповідає рамкам державних рекомендацій [26]. У поєднанні з програмами Grammarly for Education формуються передумови для масштабованого формувального оцінювання академічного письма у магістерських і аспірантських групах.

Сумарна траєкторія на найближчі три–п’ять років вимальовується доволі чітко. Заклади вищої освіти розширять використання генеративних сервісів письма з прозорою політикою академічної доброчесності та фіксацією ролі педагога як кінцевого арбітра оцінювання. Мультимодальні середовища на базі Panopto й суміжних рішень ввійдуть у стандартні курси з академічного говоріння та презентацій англійською, де автоматична транскрипція і пошук за змістом допомагатимуть

пришвидшувати цикл «виступ – аналіз – корекція». Професійний розвиток науково-педагогічних працівників, зорієнтований на інструменти персоналізації та етику інформації, стане обов'язковим компонентом внутрішніх політик кафедр. Дослідження в українських журналах та у міжнародних базах на кшталт ERIC забезпечать доказову базу для масштабування практик, а партнерства держави з технологічними компаніями й надалі знижуватимуть бар'єри для впровадження у регіональних університетах. Для комунікативних курсів англійської найімовірніший сценарій передбачає перехід від фрагментарного використання асистивних сервісів до зв'язних навчальних маршрутів, де завдання письма, аудіювання та усного мовлення пов'язуються в одну аналітичну стрічку з персональними мікроцілями і ретельно документованим супроводом людини.

Як побічний ефект зростатиме вага курсів академічної культури й цифрової грамотності. Реліз МОН від 29 квітня 2025 року прямо радить науково-педагогічним працівникам розробляти завдання, що формують критичне ставлення до результатів інтелектуальних систем, пояснювати межі допустимого використання помічників і створювати сценарії, де здобувачі вищої освіти навчаються аргументовано редагувати машинні підказки англійською замість некритичного копіювання. Організація навчання англійської у великих потоках передбачає перехід до моделі, де кожен здобувач вищої освіти отримує персоналізовану стрічку завдань, а науково-педагогічний працівник має доступ до зведених даних про прогалини у письмі чи вимові й планує роботу в аудиторії, спираючись на реальні показники. У підсумку англомовна підготовка в закладах вищої освіти України наближається до стану, де індивідуальні траєкторії більше не залежать від випадкових експериментів окремих ентузіастів, а підтримуються нормативними документами, інфраструктурою й доказовими дослідженнями.

Узагальнюючи наведений аналіз, можна відзначити, що розвиток освітнього середовища з інтегрованими AI-технологіями має системний і багаторівневий характер. Глобальні, регіональні та національні ініціативи утворюють спільну рамку, у межах якої заклади вищої освіти розробляють власні стратегії інтеграції інтелектуальних інструментів в освітній процес. Для наочного відображення взаємозв'язку між рівнями подано таблицю, що демонструє основні напрями та орієнтири розвитку AI-освіти (*див. Табл.2.2*).

Таблиця 2.2

Багаторівнева структура інтеграції штучного інтелекту в освітнє середовище

Рівень	Ключові ініціативи / документи	Основні орієнтири розвитку	Приклади впровадження
Глобаль-ний	ЮНЕСКО – Generative AI in Education (F. Miao, W. Holmes); ініціатива Teachers cannot be coded	Гуманізація освіти, етика ШІ, підготовка науково-педагогічних праацівників, захист академічної доброчесності	Розробка рамкових документів, AI Competency Framework for Teachers, формування принципів етичного використання ШІ
Європейсь-кий	Регламент ЄС 2024/1689 Artificial Intelligence Act; Рада Європи – концепція освіти як простору інклюзії	Прозорість, управління ризиками, людський контроль, правова відповідаль-ність	Системи оцінювання з «наглядом людини», обов'язкове втручання педагога у перевірку результатів
Національ-ний (США, Велика Британія, Китай)	США – AI and Education Guidance 2025; Велика Британія – Generative AI in Education; Китай – AI Education Plan 2035	Персоналізація навчання, розвиток AI-грамотності, інтеграція курсів ШІ, підвищення кваліфікації педагогів	США – гранти для AI-літератури; ВБ – звільнення науково-педагогічних працівників від рутинних завдань; Китай – обов'язкове навчання ШІ у школах
Українсь-	Наказ МОН №	Академічна	Grammarly for

кий	576 (17.04.2025), Рекомендації щодо використання ШІ у вищій школі; партнерства з Grammarly, Panopto, Elai	доброчесність, мультимодальні середовища, адаптивне навчання, професійний розвиток науково-пеедагогічних працівників	Education, автоматичне оцінювання письма, мультимодальні платформи для усного мовлення
Локальний (університетський)	Експеримен-тальні проєкти ЗВО, дослідження Н. Крамар та співавт. (2025)	Формування індивідуальних траєкторій, етичний супровід, баланс автоматизації та людського контролю	AI-тьютори, адаптивні електронні зошити, системи формувального зворотного зв’язку в курсах англійської

Інтеграція штучного інтелекту в освітній простір розгортається як послідовний перехід від глобальних орієнтирів до конкретних рішень на національному та університетському рівнях. На міжнародному рівні ініціативи ЮНЕСКО задають гуманістичну траєкторію розвитку освіти в умовах цифровізації, підкреслюючи потребу зберігати людяність, етичні норми й соціальну відповідальність. Європейська спільнота вибудовує регуляторні рамки, що гарантують прозорість і безпечне використання інтелектуальних систем. Державні стратегії США, Великої Британії та Китаю різняться за способом реалізації, від підтримки персоналізованого навчання до широкого впровадження програм цифрової грамотності. Україна поступово входить у глобальний освітній контекст, спираючись на партнерські проєкти, нормативні документи та емпіричні дослідження, які підтверджують ефективність застосування штучного інтелекту в навчанні. На університетському рівні формується простір педагогічних інновацій, де випробовують нові формати викладання, оцінювання й академічної взаємодії, а напрацьовані рішення стають основою оновлення державної освітньої політики.

Відтак, інтеграція штучного інтелекту в освіту набуває статусу одного з головних напрямів глобальної модернізації освітніх систем. Вона забезпечує перехід до гнучких і особистісно орієнтованих форматів навчання, де цифрові інструменти не замінюють науково-педагогічного працівника, а підсилюють його роль як наставника і фасилітатора пізнання. ЮНЕСКО наголошує, що інтелектуальні технології здатні розширювати доступ до знань, створювати індивідуальні траєкторії розвитку та підтримувати академічну доброчесність. Водночас ефективність застосування ШІ залежить від людського чинника, педагогічного супроводу й здатності педагога формувати критичне мислення, етичну культуру й комунікативну взаємодію.

Європейська освітня політика формує нормативне підґрунтя для безпечного використання інтелектуальних систем. Регламент ЄС «Artificial Intelligence Act» упорядковує механізми управління ризиками, захисту персональних даних і розподілу відповідальності. Завдяки цьому створюється простір довіри між технологічними інструментами, педагогом і здобувачем вищої освіти. Науково-педагогічний працівник зберігає функцію посередника між алгоритмом і людиною, визначаючи, які результати можна використовувати в освітньому процесі. Освіта стає діалогічною, етично виваженою та відкритою до експерименту.

Досвід провідних країн демонструє, що успіх цифрової трансформації залежить не лише від технологічних інновацій, а й від системної політики у сфері освіти. У США робиться акцент на розвитку критичного мислення, творчого потенціалу й AI-грамотності. У Великій Британії пріоритетом стає зменшення адміністративного навантаження на науково-педагогічних працівників і посилення якості педагогічної взаємодії. Китай упроваджує масштабні державні програми, які роблять навчання про штучний інтелект обов’язковим у школах і вишах. Кожна з моделей відображає унікальну культурну та педагогічну логіку, що поєднує національні традиції з потребами цифрової доби.

Українська система освіти вступає в етап активного розгортання AI-технологій. Прийняті нормативні документи, партнерства з технологічними компаніями та програми підвищення кваліфікації педагогів формують основу для створення національної моделі освіти, де штучний інтелект є

помічником у викладанні й оцінюванні. Проєкти Grammarly for Education, Panopto та Elai сприяють розвитку академічного письма, усного мовлення та аналітичного мислення. Згадані ініціативи підвищують якість навчання і роблять українські університети частиною міжнародного освітнього простору. З'являється перспектива створення цілісної системи AI-освіти, орієнтованої на академічну доброчесність, ефективність і доступність.

Проте провідна роль залишається за науково-педагогічним працівником, який виконує функцію координатора навчання, наставника й гаранта етичного балансу. Науково-педагогічний працівник не поступається місцем технології, а навпаки – спрямовує її можливості у русло розвитку особистості здобувача вищої освіти. Важливою складовою професійного становлення стає медіаграмотність, етична культура та вміння критично осмислювати результати роботи інтелектуальних систем. Поєднання цифрової компетентності з гуманістичними цінностями відкриває нові горизонти педагогічної творчості й підтримує довіру між людиною й технологією.

Мультимодальні освітні середовища створюють можливість комплексного сприйняття знань. Вони об'єднують текст, аудіо, відео та інтерактивні формати, формуючи глибшу залученість здобувача вищої освіти в освітній процес. Поєднання когнітивних і емоційних каналів робить освіту динамічнішою та більш чутливою до індивідуальних потреб. Особливо це помітно у викладанні англійської мови, де віртуальні тьютори й адаптивні системи допомагають формувати комунікативні навички та підвищують упевненість у власних досягненнях.

Узагальнення результатів дослідження дає змогу зробити висновок, що майбутнє освіти визначатиметься гармонійною взаємодією людини й інтелектуальних технологій. ШІ має залишатися інструментом підтримки, який розширює можливості педагога, але не підмінює його професійну місію. Ефективна інтеграція потребує балансу між технічними інноваціями, моральною відповідальністю й педагогічною рефлексією. Українська освіта здатна стати прикладом моделі, у якій технологічний розвиток поєднано з повагою до людяності, свободи мислення й духовного зростання.

Список використаних джерел:

1. Безлюдний О. І., Безлюдна В. В., Щербань І. Ю., Комар О. С. Досвід використання змішаного навчання на заняттях з англійської мови у закладах вищої педагогічної освіти/*Інформаційні технології і засоби навчання.* 2019. Т. 73, № 5. С. 86–100.

2. Дубняк М. В. Проблеми використання ChatGPT у науковій діяльності: роль етичних і правових норм. *Створення, охорона, захист і комерціалізація об'єктів права інтелектуальної власності: матеріали VI Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю, присвяченої Міжнародному дню інтелектуальної власності (Київ, 26 квіт. 2023 р.).* Київ: КПІ ім. Ігоря Сікорського, 2023. С. 64–68. URL: https://cpdcipr.kpi.ua/article/view/278520 (дата звернення: 21.09.2025).

3. Калько Р. М., Декусар Г. Г., Лагун К. Д. Теоретичні та практичні засади використання методів штучного інтелекту при вивченні іноземних мов у ЗВО. *Наукові записки. Сер. Філологічні науки*. 2024. Вип. 208. С. 181–187.

4. Краснопольський В. Е., Пермінова Л. А., Фронченко Ю. О. Розробка індивідуалізованих освітніх траєкторій навчання здобувачів вищої освіти за допомогою штучного інтелекту. *Академічні візії*. 2025. Вип. 41. URL: https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/1793 (дата звернення: 21.09.2025).

5. Міністерство освіти і науки України; Міністерство цифрової трансформації України. Штучний інтелект у закладах вищої освіти: рекомендації для викладачів, студентів і працівників ЗВО. URL: https://mon.gov.ua/news/shtuchnyi-intelekt-u-zakladakh-vyshchoi-osvity-rekomendatsii-dlia-vykladachiv-studentiv-i-pratsivnykiv-zvo (дата звернення: 21.09.2025).

6. НУБіП України. Академічна доброчесність в епоху штучного інтелекту: нові виклики та можливості для науки і освіти URL: https://www.nubip.edu.ua/news/akademichna-dobrochesnist-v-epokhu-shtuchnoho-intelektu-novi-vyklyky-ta-mozhlyvosti-dlya-nauky (дата звернення: 20.09.2025).

7. Петрова О. Б., Рудакова Л. П. Використання штучного інтелекту у формуванні англомовних фонетичних навичок. *Актуальні питання у сучасній науці.*2024. С. 1047–1058.

8. Романишин І. М., Чухно Т. В., Фийса Н. В.

Трансформація методів навчання й викладання англійської мови у вищій школі: використання штучного інтелекту, аналіз впливу, перспективи. *Академічні візії*. 2023. № 24. URL: https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/645 (дата звернення: 20.09.2025).

9. Хомик А. Р. Роль штучного інтелекту у процесі вивчення англійської мови майбутніми фахівцями з інформаційних технологій у закладах вищої освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2025. Т. 84, № 3. С. 303–309. DOI: 10.24919/2308-4863/84-3-44.

10. Ardi H., Al Hafizh M., Zakiyah M., Syafitri W., Nusi A., Hardiah M. Generative AI as a cognitive co-pilot in English language learning in higher education. *Education Sciences.* 2025. Vol. 15, No. 6. DOI: 10.3390/educsci15060686.

11. Banks D. C. ChatGPT caught NYC schools off guard. Now, we're determined to embrace its potential. *Chalkbeat.*URL: https://www.chalkbeat.org/newyork/2023/5/18/23727942/chatgpt-nyc-schools-david-banks/ (дата звернення: 21.09.2025).

12. Cao S., Phongsatha S. An empirical study of the AI-driven platform in blended learning for Business English performance and student engagement. *Language Testing in Asia.* 2025. Vol. 15. DOI: 10.1186/s40468-025-00376-7.

13. Council of Europe. Artificial Intelligence and Education URL: https://www.coe.int/en/web/education/artificial-intelligence (дата звернення: 22.09.2025).

14. Crompton H., Edmett A., Ichaporia N., Burke D. AI and English language teaching: Affordances and challenges. British Journal of Educational Technology. 2024. Vol. 55, No. 6. P. 2503–2529. DOI: 10.1111/bjet.13460.

15. Department for Education (UK). Generative artificial intelligence (AI) in education URL: https://www.gov.uk/government/publications/generative-artificial-intelligence-in-education/generative-artificial-intelligence-ai-in-education (дата звернення: 22.09.2025).

16. Ding D., Yusof A. M. B. Investigating the role of AI-powered conversation bots in enhancing L2 speaking skills and reducing speaking anxiety: A mixed methods study // *Humanities and Social Sciences Communications*. 2025. Vol. 12. DOI: 10.1057/s41599-025-05550-z.

17. Education Estonia. Lingvist: Revolutionizing language

learning with AI. URL: https://www.educationestonia.org/lingvist-language-learning-with-ai/ (дата звернення: 22.09.2025).

18. European Union. Regulation (EU) 2024/1689 of the European Parliament and of the Council of 13 June 2024 laying down harmonised rules on artificial intelligence (Artificial Intelligence Act). *Official Journal of the European Union*. URL: https://eur-lex.europa.eu/eli/reg/2024/1689/oj/eng (дата звернення: 22.09.2025).

19. GEM Report (UNESCO). China is embracing AI in education. How are principals coping? *World Education Blog*.URL: https://world-education-blog.org/2025/09/04/china-is-embracing-ai-in-education-how-are-principals-coping/ (дата звернення: 22.09.2025).

20. Gem Space Blog. Chatbot for Learning English.URL: https://gemspace.com/blog/5-of-the-best-english-learning-chatbot-apps (дата звернення: 20.09.2025).

21. Goodier M. Revealed: Thousands of UK university students caught cheating using AI. *The Guardian*. URL: https://www.theguardian.com/education/2025/jun/15/thousands-of-uk-university-students-caught-cheating-using-ai-artificial-intelligence-survey (дата звернення: 20.09.2025).

22. Huang Q., Li W., Muhamad M. M., Nawi N. R. C., Liu X. University English teaching evaluation using artificial intelligence and data mining technology. *Scientific Reports.* 2025. Vol. 15. DOI: 10.1038/s41598-025-16498-0.

23. Inside Higher Ed. Professor to Students: ChatGPT Told Me to Fail You. URL: https://www.insidehighered.com/news/quick-takes/2023/05/19/professor-students-chatgpt-told-me-fail-you (дата звернення: 21.09.2025).

24. Kharkiv National University of Radio Electronics (NURE). NURE & Grammarly for EducationURL: https://nure.ua/en/skills-school-2/nure-grammarly-for-education (дата звернення: 22.09.2025).

25. Klein A. 180 Degree Turn: NYC District Goes From Banning ChatGPT to Exploring AI's Potential. *Education Week*. URL: https://www.edweek.org/technology/180-degree-turn-nyc-schools-goes-from-banning-chatgpt-to-exploring-ais-potential/2023/10 (дата звернення: 21.09.2025).

26. Kramar N., Bedrych Y., Shelkovnikova Z. Ukrainian PhD students' attitudes toward AI language processing tools in the context of English for academic purposes. *Advanced Education.* 2024. № 24.

P. 41–57. URL: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1438470.pdf. (дата звернення: 22.09.2025).

27. Ministry of Education and Science of Ukraine. Наказ № 576 від 17.04.2025 «Про затвердження методичних рекомендацій щодо застосування інструментів та механізмів для трансформації різних сфер функціонування закладів вищої освіти на засадах прозорості та доброчесності».URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/news/2025/04/22/nakaz-576-vid-17-04-2025.pdf (дата звернення: 22.09.2025).

28. Ministry of Education and Science of Ukraine; Panopto. ШІ-технології в закладах освіти: МОН і Panopto підписали меморандум про співпрацю URL: https://mon.gov.ua/news/shi-tekhnolohii-v-zakladakh-osvity-mon-i-panopto-pidpysaly-memorandum-pro-spivpratsiu (дата звернення: 22.09.2025).

29. Moorhouse B. L., Wong K. M. Generative Artificial Intelligence and Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 2025. (Elements in Generative AI in Education). DOI: 10.1017/9781009618823.

30. Pérez-Jorge D., Olmos-Raya E., González-Contreras A. I., Pérez-Pérez I. Technologies applied to education in the learning of English as a second language. *Frontiers in Education*. 2025. Vol. 10. DOI: 10.3389/feduc.2025.1481708.

31. Prothero A. New Data Reveal How Many Students Are Using AI to Cheat. *Education Week.* URL: https://www.edweek.org/technology/new-data-reveal-how-many-students-are-using-ai-to-cheat/2024/04 (дата звернення: 21.09.2025).

32. Retraction Watch. Papers and peer reviews with evidence of ChatGPT writing URL: https://retractionwatch.com/papers-and-peer-reviews-with-evidence-of-chatgpt-writing/ (дата звернення: 21.09.2025).

33. Smart Sparrow. Bridging English: Case study URL: https://www.smartsparrow.com/ed-bridge-english/ (дата звернення: 22.09.2025).

34. Swinehart N. Setting Ground Rules for AI Use in Language Courses. *University of Chicago Language Center*. URL: https://languages.uchicago.edu/2024/09/19/setting-ground-rules-for-ai-use/ (дата звернення: 21.09.2025).

35. The Guardian. Revealed: Thousands of UK university students caught cheating using AI. *The Guardian.*URL: https://www.theguardian.com/education/2025/jun/15/thousands-of-uk-

university-students-caught-cheating-using-ai-artificial-intelligence-survey (дата звернення: 21.09.2025).

36. The Guardian. UK universities draw up guiding principles on generative AI. URL: https://www.theguardian.com/technology/2023/jul/04/uk-universities-draw-up-guiding-principles-on-generative-ai (дата звернення: 21.09.2025).

37. U.S. Department of Education, Office of Educational Technology. Artificial Intelligence and the Future of Teaching and Learning: Insights and Recommendations. Washington, DC: U.S. Department of Education, 05.2023. 71 p. URL: https://www.ed.gov/sites/ed/files/documents/ai-report/ai-report.pdf (дата звернення: 22.09.2025).

38. U.S. Department of Education. U.S. Department of Education Issues Guidance on Artificial Intelligence Use in Schools. URL: https://www.ed.gov/about/news/press-release/us-department-of-education-issues-guidance-artificial-intelligence-use-schools-proposes-additional-supplemental-priority (дата звернення: 22.09.2025).

39. UNESCO. Artificial intelligence in education. 2025. URL: https://www.unesco.org/en/digital-education/artificial-intelligence (дата звернення: 20.09.2025).

40. UNESCO. Guidance for generative AI in education and research. URL: https://www.unesco.org/en/articles/guidance-generative-ai-education-and-research (дата звернення: 22.09.2025).

41. Verma N. How Effective is AI in Education? 10 Case Studies and Examples. *Axon Park*. URL: https://axonpark.com/how-effective-is-ai-in-education-10-case-studies-and-examples/ (дата звернення: 21.09.2025).

42. Weale S. UK universities draw up guiding principles on generative AI. *The Guardian.*URL: https://www.theguardian.com/technology/2023/jul/04/uk-universities-draw-up-guiding-principles-on-generative-ai (дата звернення: 21.09.2025).

РОЗДІЛ 3

СУЧАСНЕ ПЕРЕКЛАДОЗНАВСТВО У ЦИФРОВУ ДОБУ: ВІД КОРПУСНОЇ ЛІНГВІСТИКИ ДО АУДІОВІЗУАЛЬНИХ СТРАТЕГІЙ, ЛОКАЛІЗАЦІЇ ТА ГЛОБАЛІЗАЦІЇ

3.1 Перекладознавство як самостійна дисципліна: структура, концептуальні моделі та внесок провідних наукових організацій

Сучасне перекладознавство перебуває на перетині традиційних лінгвістичних підходів і новітніх цифрових технологій, що радикально змінюють спосіб роботи перекладача та підходи до аналізу текстів. Переклад вже давно перестав бути лише засобом передачі змісту між мовами; він став складним багатовимірним процесом, що охоплює технологічні, культурні, соціальні та економічні аспекти комунікації. Розвиток інформаційних технологій і глобалізація створюють нові можливості для міжмовного обміну, одночасно породжуючи нові виклики й нерівності на ринку перекладу. Поява цифрових платформ і мереж перекладацького обміну дозволяє працювати з текстами та мультимедійними продуктами незалежно від географічного розташування, але водночас ті перекладачі, які не мають доступу до сучасних ресурсів або цифрової інфраструктури, ризикують залишитися поза глобальним процесом обміну культурною та інформаційною продукцією.

У сучасних практиках локалізації та інтернаціоналізації з’явилася нова модель перекладу, орієнтована не на буквальну еквівалентність, а на функціональність цільового тексту. Цей підхід передбачає створення багатомовних версій продуктів, що підтримуються через постійно оновлювані інтерлінгва-системи, де оригінальний текст часто втрачає визначальну роль. Процес локалізації дедалі частіше сприймається як індустріальна операція з високою організаційною складністю, орієнтована на потреби ринку та корпоративних регламентів, а не на глибоке культурне розуміння цільових спільнот.

Разом із тим сучасне перекладознавство намагається поєднувати глобальні та локальні перспективи. Особливу увагу привертають мовні меншини та проблематика збереження їхньої

культурної самобутності. Переклад виступає не лише інструментом комунікації, а й засобом підтримки мовної екосистеми, що дозволяє спільнотам контролювати, що і як перекладається на їхню мову або з неї. Такий підхід передбачає активістську роль перекладача як посередника, здатного впливати на культурні та політичні процеси, забезпечуючи порівняльне культурне саморозуміння і сприяючи розвитку мовних спільнот у глобальному контексті.

Одним із важливих напрямів розвитку перекладознавства є застосування корпусної лінгвістики. Використання великих електронних корпусів текстів дозволяє виявляти закономірності у слововживанні, колокаціях, семантичних відтінках та стилістичних особливостях, що має практичне значення для перекладачів і одночасно збагачує теоретичні моделі міжмовної комунікації. Корпусний аналіз дає змогу виявляти відмінності у вираженні певних понять між мовами та оптимізувати перекладацькі стратегії, враховуючи специфіку контексту та соціокультурні чинники. Попри очевидний потенціал цього підходу, його використання у перекладознавстві досі обмежене через складність формування й опрацювання корпусів та потребу у спеціалізованій технічній експертизі.

Важливе місце у сучасному перекладознавстві займає аудіовізуальний переклад, зокрема субтитрування. У цьому сегменті роботи з перекладом поєднують мовну та візуальну комунікацію, де остання часто лишається без змін. Візуальний компонент є невід'ємною частиною смислового повідомлення, і його ігнорування суттєво обмежує аналітичний потенціал досліджень. Актуальними є теми перекладу гумору, діалектів, культурних реалій і соціолінгвістичних особливостей, що відображаються в субтитрах. Аналіз конкретних кейсів демонструє, що лише комплексний підхід, який поєднує мовний, культурний та візуальний аналіз, дозволяє відтворити смислове та емоційне забарвлення аудіовізуальних текстів.

Таким чином, сучасне перекладознавство у цифрову добу розвивається на перетині кількох напрямів: комп'ютерно-підтримуваного аналізу, аудіовізуальних стратегій, локалізації та глобалізаційних процесів. Лише комплексне поєднання лінгвістичного, культурологічного та технологічного підходів дозволяє повною мірою реалізувати потенціал перекладу як соціокультурного явища, що активно реагує на виклики

цифрового та глобалізованого світу.

Проблеми сучасного перекладознавства в умовах цифрової доби активно досліджуються як вітчизняними, так і зарубіжними науковцями. До питання впливу цифрових технологій на перекладознавство та розвиток комп'ютерно-підтримуваних методів дослідження зверталися вітчизняні дослідники: О. Дзигар, С. Кузьменко, І. Лебедєва, Н. Мельник, Т. Сліпченко та інші. Питання аудіовізуального перекладу, локалізації та взаємозв'язку перекладу з глобалізаційними процесами розглядали: В. Гончаренко, Л. Петренко, О. Савчук, М. Коваль, Ю. Титаренко та інші.

Зарубіжні дослідники також активно вивчали цифрові та мультимедійні аспекти сучасного перекладу. До них належать: Ектоні Пім (Anthony Pym), Майкл Кронін (Michael Cronin), Дж. Мандеї (Munday), Фредерік Шауме (Frederik Chaume), М. Галагер (M. Gallagher), Р. О'Халлохан (R. O'Halloran), Дж. Венцель (J. Wentzell), С. Батлер (S. Butler), Л. Гарсія (L. García), К. Харт (C. Hart) та інші. Вони досліджували питання глобалізації, локалізації, теорії перекладу для мов меншин, комп'ютерно-підтримуваного аналізу текстів, аудіовізуального перекладу та субтитрування, а також культурні та соціальні аспекти сучасного перекладу.

Через стрімкий розвиток у галузі перекладознавства, особливо впродовж останнього десятиліття, виникла потреба ухвалювати непрості рішення щодо відбору матеріалу. З огляду на обмежений обсяг та прагнення до послідовності викладу, ми зосередили увагу переважно на письмовому перекладі. Водночас варто зауважити, що чітке розмежування між письмовим і усним перекладом є доволі умовним через численні точки перетину між цими формами.

Термін «переклад» має кілька значень і може вживатися для позначення відповідної наукової галузі, результату перекладацької діяльності (тобто тексту, створеного шляхом перекладу), а також самого процесу – акту здійснення перекладу. У контексті письмового перекладу між двома різними мовами йдеться про трансформацію вихідного письмового тексту (вихідного тексту, ВТ), створеного вихідною мовою (ВМ), у текст цільовою мовою (цільовий текст, ЦТ), здійснену перекладачем відповідно до норм і очікувань цільової аудиторії.

Цей тип перекладу відповідає поняттю «міжмовний

переклад» – одному з трьох видів перекладу, які описав структураліст Роман Якобсон у своїй знаковій праці «Про лінгвістичні аспекти перекладу» [43, с.139]. У своєму дослідженні науковець Роман Якобсон розрізняє наступні категорії:

1. Внутрішньомовний переклад або «переформулювання»: «інтерпретація вербальних знаків за допомогою інших знаків тієї ж мови»;

2. Міжмовний переклад або «власне переклад»: «інтерпретація вербальних знаків за допомогою іншої мови»;

3. Міжзнаковий переклад або «трансмутація»: «інтерпретація вербальних знаків за допомогою знаків невербальних знакових систем».

Внутрішньомовний переклад відбувається, наприклад, коли ми перефразовуємо вираз або переказуємо чи переписуємо текст тією ж мовою. Міжзнаковий переклад відбувається тоді, коли письмовий текст перекладають у музику, фільм або картину тощо.

Саме міжмовний переклад між двома різними вербальними мовами є традиційним, хоча й не єдиним об'єктом вивчення перекладознавства. Сама ідея «власне перекладу» та стабільності вихідного й цільового текстів сьогодні піддається сумніву. Питання про те, що ми маємо на увазі під терміном «переклад» і чим він відрізняється від «адаптації», «версії» тощо, є цілком реальним.

Так, наприклад, дослідник Сандра Гальверсон [32] стверджує, що переклад можна розглядати як прототипову класифікацію – тобто таку, в якій існують базові ключові ознаки, асоційовані з типовим перекладом, тоді як інші форми перебувають на периферії. У той час як науковець Ентоні Пім [62, с.52] вказує на наявність чітких «розривів» у деяких новітніх формах, таких як переклад-локалізація.

Багато теоретичних підходів до перекладу мають західну орієнтацію. На противагу цьому, науковець Марія Тимочко [75; 76] досліджує інші слова та метафори для позначення поняття «переклад» у різних культурах. Це свідчить про відмінну концептуальну орієнтацію, у межах якої буквальна лексична точність щодо оригіналу не обов’язково є метою, особливо у практиці в перекладі сакральних та літературних текстів.

Упродовж історії письмовий та усний переклад відігравали

ключову роль у міжлюдській комунікації, зокрема забезпечуючи доступ до важливих текстів у наукових та релігійних контекстах. Однак вивчення перекладу як академічної дисципліни почало формуватись лише в останні шістдесят років. В англомовному світі ця галузь нині відома під терміном «перекладознавство» і значною мірою завдячує своїм становленням американському вченому Джеймсу С. Голмсу, який працював у Нідерландах. У своїй фундаментальній доповіді, виголошеній у 1972 році, але широко оприлюдненій лише з 1988 року, Джеймс С. Голмс описує перекладознавство як нову дисципліну, що вивчає «комплекс проблем, пов'язаних із феноменом перекладу та перекладених текстів» [38, с. 181].

Вже у 1988 році дослідниця Мері Снелл-Хорнбі у першому виданні своєї праці «Translation Studies: An Integrated Approach» зазначала, що «вимога розглядати перекладознавство як самостійну дисципліну... надходить з багатьох напрямів упродовж останніх років» [67]. До 1995 року, коли вийшло друге, переглянуте видання цієї книги, вона вже констатувала «приголомшливий розвиток перекладознавства як незалежної дисципліни» та активізацію «плідної міжнародної дискусії» з цього приводу [67].

У вступі до першого видання *The Routledge Encyclopedia of Translation Studies* [6] науковиця Мона Бейкер з ентузіазмом наголошує на розмаїтті та динамічності цієї «захопливої нової дисципліни», яку вона називає «дисципліною 1990-х років». Вона також звертає увагу на те, що перекладознавство об'єднує дослідників із широкого кола, часто з більш традиційних, академічних галузей.

Існує два основні напрями, у яких перекладознавство значно зміцнило свої позиції як академічна й професійна галузь. По-перше, спостерігається стрімке зростання кількості спеціалізованих курсів із письмового та усного перекладу на рівні бакалаврату й магістратури. Ці програми, що щороку приваблюють тисячі здобувачів вищої освіти, передусім спрямовані на підготовку майбутніх фахівців – професійних перекладачів і усних перекладачів, і водночас визнаються престижними кваліфікаціями для вступу до перекладацьких професій. За даними дослідників Марі Камінад і Ентоні Піма [14], на той час щонайменше 250 закладів вищої освіти у понад 60 країнах світу вже пропонували чотирирічні бакалаврські

програми та/або магістерські курси з перекладу. З того часу ця кількість постійно зростає.

Показовим прикладом є ситуація у Великій Британії, де, попри загальне зниження інтересу до вивчення сучасних мов у закладах вищої освіти, розвиток магістерських програм з письмового та усного перекладу має зовсім іншу динаміку. Перші подібні програми з'явилися ще в 1960-х роках, і на цей момент у країні налічується щонайменше двадцять магістерських курсів з перекладу, а також кілька офіційно визнаних центрів перекладознавства. У 2007–2008 роках пошук за ключовим словом «translation» у базах даних університетів показував понад двадцять закладів вищої освіти, що пропонують загалом 135 магістерських програм, хоча переклад не завжди був їхнім головним фокусом.

Інші програми, хоч і менш чисельні, зосереджуються на літературному перекладі. У Великій Британії серед основних програм, що пропонують таке навчання, можна виокремити курси в університетах Мідлсекс (Middlesex University) та Східної Англії (University of East Anglia)(Норвіч), останній з яких також є домівкою Британського центру літературного перекладу. В Європі існує ціла мережа центрів, де літературний переклад не лише вивчається та практикується, але й активно популяризується. До таких центрів належать Амстердам (Нідерланди), Арль (Франція), Братислава (Словаччина), Монаган (Ірландія), Родос (Греція), Сінеффе (Бельгія), Штрелен (Німеччина), Тарасона (Іспанія) та Вісбі (Швеція).

Окрім цього, за останні два десятиліття спостерігається стрімке зростання кількості конференцій, книг і журналів, присвячених перекладу, що публікуються багатьма мовами. Серед міжнародних журналів із найбільшою історією можна відзначити *Babel* (Нідерланди) та *Meta* (Канада), який нещодавно відсвяткував своє 50-річчя. До них приєдналися інші видання, такі як *TTR* (Канада, 1988), *Target* (Нідерланди, 1989), *The Translator* (Велика Британія, 1995) та численні інші, зокрема: *Across Languages and Cultures* (Угорщина), *Cadernos de Tradução* (Бразилія), *Translation and Literature* (Велика Британія), *Perspectives* (Данія), *Rivista Internazionale di Tecnica della Traduzione* (Італія), *Translation Studies* (Велика Британія), *Turjuman* (Марокко), *Hermeneus, Livius ma Sendebar* (Іспанія).

Онлайн-доступність значною мірою сприяє підвищенню

видимості й доступу до наукових публікацій у сфері перекладознавства. Так, повний архів журналу «Meta» відкритий для вільного онлайн-перегляду, а випуски «Babel» і «Target» з 2000 року доступні за передплатою. Окрім цього, з'явилася низка повністю онлайн-журналів, зокрема «The Journal of Specialized Translation» та «New Voices», які розширюють можливості для публікації та поширення досліджень у цифровому середовищі.

Суттєвий внесок у розвиток перекладознавства також здійснюють журнали інших суміжних галузей, зокрема прикладної лінгвістики, порівняльного літературознавства або мовознавчих досліджень. Хоча ці видання не мають спеціалізованої орієнтації на переклад, у них регулярно з'являються статті, присвячені проблемам перекладацької практики та теорії.

Видавничий інтерес до перекладознавства постійно зростає. Каталоги провідних європейських академічних видавництв (таких як *Continuum, John Benjamins, Multilingual Matters, Rodopi, Routledge і St Jerome*) нині містять значну кількість монографій, збірників і підручників, присвячених перекладознавчій тематиці. Існування спеціалізованих електронних бібліографічних ресурсів, зокрема *Translation Studies Bibliography* (*John Benjamins)* та *Translation Studies Abstracts* (*St Jerome*), додатково підтверджує динамічний розвиток цієї галузі.

Варто також відзначити професійні видання, орієнтовані на практику перекладу. У Великій Британії до таких належать *The Linguist* (журнал *Chartered Institute of Linguists*), *The ITI Bulletin* (*Institute for Translating and Interpreting*), а також *In Other Words* – літературно спрямоване видання, що видається *Translators Association*. Ці ресурси відіграють важливу роль у налагодженні зв'язків між академічним середовищем і професійною спільнотою перекладачів.

Міжнародні організації також зазнали суттєвого розвитку, що стало важливим чинником інституціоналізації перекладознавства як академічної та професійної дисципліни.

Fédération Internationale des Traducteurs (*Міжнародна федерація перекладачів*, FIT), заснована у 1953 році з ініціативи *Société française des traducteurs* (*Французьким товариством перекладачів*) під керівництвом його президента П'єра-Франсуа Кає, стала першою глобальною платформою, що об'єднала національні асоціації перекладачів. У подальші роки, у відповідь

на зростаючий науковий інтерес до перекладу, почали з'являтися організації, які об'єднують дослідників перекладознавства як на національному, так і на міжнародному рівнях. Серед них:

- Канадська асоціація перекладознавства (*Association canadienne de traductologie*) створена в Оттаві у 1987 році,
- Європейське товариство перекладознавства (*European Society for Translation Studies, EST*), заснована в Відень (Австрія) у 1992 році,
- Європейська асоціація з вивчення перекладу для екрану (*European Association for Studies in Screen Translation*, ESIST), створена у Кардіффі (Велика Британія) у 1995 році,
- Міжнародна асоціація перекладу та міжкультурних досліджень (*International Association of Translation and Intercultural Studies*, IATIS) заснована у Південній Кореї у 2004 році.

Крім того, проведення міжнародних наукових конференцій з широкого кола тем, пов'язаних із перекладом та міжкультурною комунікацією, інтенсивно розширюється географічно. Зокрема, значне пожвавлення спостерігається в Китаї, Індії, арабському світі, Південній Африці, Іспанії, Греції та Італії тощо.

Таким чином, із порівняно слабо структурованої галузі, якою перекладознавство було ще кілька десятиліть тому, сьогодні воно перетворилося на одну з найактивніших і найдинамічніших галузей сучасного наукового знання, яка включає широкий спектр підходів: від лінгвістичних і культурологічних до технологічних та соціологічних.

Писемні джерела про переклад мають глибоке історичне коріння, що сягає античних часів. Практика перекладу була предметом обговорення ще Цицероном і Горацієм (I ст. до н.е.), а згодом – святим Єронімом (IV ст. н.е.). Їхні праці істотно вплинули на перекладацьку діяльність аж до XX століття. У випадку Єроніма, його підхід до перекладу грецької Септуагінти на латину став вирішальним для майбутніх перекладів Святого Письма, оскільки він встановив певні принципи, що вплинули на всі подальші переклади Біблії.

У Західній Європі переклад Біблії протягом понад тисячі років, а особливо під час Реформації в XVI столітті, став ареною ідеологічної боротьби. Переклади Біблії, що здійснювались у різних історичних контекстах, часто мали глибокий політичний і

релігійний підтекст та стали важливими інструментами для поширення або викорінення певних ідеологій.

У Китаї обговорення перекладу також має давнє коріння. Одним із важливих предметів дискусій стало перекладання буддійських сутр, яке почалося ще в I столітті н.е. і стало основою для тривалої дискусії про специфіку перекладу релігійних текстів. Цей процес започаткував численні питання щодо адекватності передачі концептів з однієї культури в іншу, що згодом стало важливою темою в перекладознавстві.

Хоча перекладацька практика має багатовікову історію, вивчення перекладу як академічної дисципліни стало активно розвиватися лише в другій половині XX століття. До цього переклад зазвичай виконував роль допоміжного елемента в рамках вивчення мов у різних курсах, зокрема курсах сучасних мов. Насправді, з кінця XVIII століття до 1960-х років навчання мов у середніх школах багатьох країн здійснювалося здебільшого через метод граматико-перекладного навчання.

Цей метод, спочатку застосовуваний для вивчення класичної латини і грецької, а згодом і сучасних іноземних мов, грунтувався на механічному заучуванні граматичних правил і структур іноземної мови. Процес засвоєння і перевірки знань здійснювався шляхом перекладу множини непов’язаних між собою й штучно створених речень, які мали на меті демонструвати певні граматичні структури. Хоч цей підхід і є застарілим, він усе ще трапляється в деяких країнах і освітніх контекстах.

Такий зв’язок між перекладом і викладанням мов, ймовірно, частково пояснює, чому академічна спільнота довго вважала переклад другорядною сферою. Перекладацькі вправи часто розглядалися не як окремий об'єкт вивчення, а лише як засіб для вивчення нової мови або як тимчасовий інструмент для читання іноземного тексту до того моменту, коли здобувач вищої освіти зможе читати оригінал. Дослідження творів у перекладі, як правило, не схвалювалося, коли здобувач вищої освіти досягав достатнього рівня володіння мовою.

Однак метод граматико-перекладного навчання зазнав значної критики, особливо в англомовних країнах, з появою прямого методу або комунікативного підходу до викладання мов у 1960–1970-х роках. Ці методи наголошували на природній здатності здобувачів вищої освіти вивчати мову та намагалися відтворити в класі «автентичні» умови навчання. Вони ставили

акцент на усне мовлення, а не на письмі, та намагалися усунути використання рідної мови учнів, що призвело до виключення перекладу з мовного навчання.

Як наслідок, переклад зберігся переважно у курсах вищого рівня, університетських програмах з іноземних мов та в професійній підготовці перекладачів. Зокрема, сучасні першокурсники у Великій Британії часто не мають жодного реального досвіду у перекладі, навіть незважаючи на широке вивчення мов.

У США переклад, зокрема літературний, почав активно розвиватися в університетах у 1960-х роках завдяки концепції перекладацької майстерні (*translation workshop*). Цей підхід був заснований на читальних семінарах і практичному аналізі текстів, використовуючи методи І. А. Річардса, які були започатковані ще в 1920-х роках, а також на основі пізніших курсів творчого письма. Перші перекладацькі майстерні були створені в університетах Айови та Принстона. Метою цих майстерень було знайомство цільової культури з новими перекладами та обговорення тонкощів перекладацького процесу, а також глибше розуміння текстів [28].

Паралельно з цим напрямом існував підхід порівняльного літературознавства, який передбачав транскультурне та транснаціональне вивчення літератури. Цей підхід вимагав читання творів у перекладі, що стало важливим аспектом для розвитку наукових досліджень у цій галузі.

Ще однією важливою сферою, де переклад став об'єктом дослідження, був контрастивний аналіз – метод вивчення двох мов через зіставлення їхніх граматичних, лексичних та стилістичних відмінностей. Цей напрямок став популярним у США з 1930-х років і здобув поширення в 1960–1970-х роках. Багато таких досліджень використовували саме переклади або перекладені тексти як матеріал для аналізу [24; 44].

Контрастивний підхід мав значний вплив на інші дослідження, зокрема роботи Жана-Поля Віне і Жана Дарбельне (1958) [78] та Джона Каннісона Кетфорда (1965) [15], які декларували своєю метою сприяння дослідженню перекладу. Однак, попри свою корисність, цей підхід часто не враховував соціокультурних і прагматичних факторів, а також не завжди справедливо трактував переклад як акт комунікації.

Незважаючи на критику, лінгвістичний підхід у цілому,

зокрема моделі генеративної та функціональної граматики, залишається нерозривно пов’язаними з перекладом і продовжує активно застосовуватися в дослідженнях і практиці.

Більш систематизований і переважно лінгвістично орієнтований підхід до вивчення перекладу почав формуватися у 1950–1960-х роках. Існує кілька класичних прикладів, які ілюструють цю тенденцію:

- Дослідники Жан-Поль Віне та Жан Дарбельне у праці *Порівняльна стилістика французької та англійської мов* (*Stylistique comparée du français et de l’anglais*, 1958) [78] представили контрастивний підхід, що передбачав класифікацію мовних явищ, які, на їхню думку, виникають у процесі перекладу між французькою та англійською мовами.
- Лінгвіст Альфред Мальблан (1963) [53] здійснив подібне дослідження щодо перекладу між французькою та німецькою мовами.
- Науковець Жорж Муне у праці *Теоретичні проблеми перекладу* (*Les problèmes théoriques de la traduction,* 1963) [57] зосередився на лінгвістичних аспектах перекладу.
- Перекладознавець Юджин Ніда (1964) [58] використав елементи генеративної граматики дослідника Ноама Хомського, яка на той час стрімко набувала популярності, як теоретична основу для своїх праць, що спочатку були розроблені як практичні посібники для перекладачів Біблії.

Більш теоретично обгрунтований підхід до перекладу в багатьох аспектах став відправною точкою для формування академічного дослідження у цій галузі. Американський пернекладознавець Юджин Ніда використав слово s*cience* у назві своєї праці *Toward a Science of Translating* (*У напрямку до науки про переклад*, 1964), підкресюючи наукову спрямованість нового підходу. Німецький еквівалента цього терміна – «Übersetzungswissenschaft» (наука про переклад) – був уведений у вжиток Вольфрамом Віллсом у його викладацькій і дослідницькій діяльності в Університеті Саарланду (Саарбрюккен). Цей термін також застосовували Вернер Коллер у Гайдельберзі та представники Лейпцизької школи, зокрема Альбрехт Каде та Вернер Нойбертом [68].

У той період навіть назва нової дисципліни ще не була усталеною, і пропонувалися різні терміни. В англійській мові

використовувався варіант *translatology*, у французькій – *translatologie*, а в іспанській – *traductología*, які претендували на закріплення в академічному вжитку.

Важливою віхою у становленні перекладознавства як окремої академічної дисципліни стала праця Джеймса С. Голмса *The Name and Nature of Translation Studies* (*Ім'я та природа перекладознавства*) [38], опублікована у 2004 році. У своїй книзі *Contemporary Translation Theories* (*Сучасні теорії перекладу*) Едвін Гентцлер [28, с. 93] називає цю статтю «загальновизнаною засадничою заявою для цієї галузі». З цим твердженням погоджується і Мері Снелл-Горнбі [68, с. 3]. Варто зауважити, що через міждисциплінарний характер розвитку перекладознавства опублікована версія статті є розширеним варіантом доповіді, яку Голмс представив ще у 1972 році в секції перекладу Третього міжнародного конгресу з прикладної лінгвістики в Копенгагені (*див. Рис.3.1)*.



Науковець Джеймс С. Голмс звертає увагу на обмеження, пов’язані з тим, що дослідження перекладу на той час були фрагментовані та інтегровані у межах інших, більш усталених дисциплін. Він наголошує на необхідності створення «нових каналів комунікації, які б перетинали традиційні дисциплінарні межі, щоб охопити всіх дослідників, які працюють у цій галузі, незалежно від їхнього академічного походження» [38, с.181].

Найвагомішим внеском Голмса стало запропоноване ним

узагальнене бачення структури перекладознавства. Цю класифікацію пізніше візуалізував ізраїльський дослідник Гідеон Турі у вигляді діаграми. У поясненнях до цієї структури [38, с.184–190], Джеймс С. Голмс визначає дві основні цілі так званих «чистих» досліджень:

1. Опис явищ перекладу (описова теорія перекладу).

2. Формулювання загальних принципів для пояснення та прогнозування таких явищ (теорія перекладу).

Теоретичний компонент, за Джеймсом С. Голмсом, поділяється на: загальну теорію перекладу, що прагне охопити всі типи перекладу та часткові теорії перекладу, які обмежуються певними параметрами (мовами, жанрами, аудиторією тощо).

Другою гілкою «чистих» досліджень у класифікації Джеймса С. Голмса є описові чи дескриптивні дослідження перекладу (*Descriptive Translation Studies, DTS*), що поділяються на три основні напрямки:

1. Продукт-орієнтовані дослідження (*product-oriented studies*) зосереджуються на аналізі вже здійснених перекладів. Це можуть бути як окремі випадки (одна пара «оригінал-переклад»), так і порівняльні дослідження кількох перекладів одного тексту. Такі дослідження можуть бути синхронними (в межах одного історичного періоду) або діахронними (дослідження історичний розвиток перекладацьких практик). Як зазначає Джеймс С. Голмс, «однією з кінцевих цілей продукт-орієнтованих дескриптивних досліджень перекладу могло б стати написання загальної історії перекладу – якою б амбітною не здавалася ця мета на сьогоднішній день» [38, с.185].

2. Функціонально-орієнтовані дослідження (function-oriented studies) фокусуються на соціокультурній ролі перекладу в цільовому середовищі. У центрі уваги – не самі тексти, а їхнє функціонування в певному контексті. Основні дослідницькі запитання можуть стосуватися того, які твори перекладалися, коли, де і з яким наслідками. Голмс позначає цей підхід як соціоперекладознавство, хоча сьогодні частіше використовується термін культурно орієнтоване перекладознавство (*cultural translation studies*).

3. Процесно-орієнтовані дослідження (*process-oriented studies*) вивчають когнітивні та психологічні процеси, що відбуваються під час перекладу. Один із поширених методів – «думки вголос» (*think-aloud protocols*), коли перекладач

вербалізує хід своїх думок під час перекладацького процесу. Цей напрямок досліджень почав розвиватися на системному рівні лише в останні десятиліття.

Результати дескриптивних досліджень перекладу можуть бути інтегровані в теоретичну частину перекладознавства для формулювання загальної або часткових теорій перекладу відповідно до критеріїв, визначених Джеймсом С. Голмсом у його моделі.

Теорії, обмежені за середовищем, класифікуються за типом перекладача: машинного або людського. У межах машинного перекладу розрізняють системи, що працюють автономно, та системи, які функціонують як допоміжний інструмент для людини. У межах людського перекладу виокремлюють письмовий і усний переклад; останній, у свою чергу, поділяється на послідовний і синхронний.

Теорії, обмежені за областю, зосереджені на вивченні перекладу між конкретними мовами або мовними групами, а також відповідними культурами. Джеймс С. Голмс підкреслює, що такі мовно обмежені теорії мають тісні зв'язки з контрастивною лінгвістикою та стилістикою.

Теорії, обмежені за рангом, передбачають аналіз перекладу на певному мовному рівні – найчастіше на рівні слова або речення. Уже на момент написання праці Джеймсом С. Голмсом спостерігалася тенденція до розвитку текстової лінгвістики, яка передбачає аналіз на рівні всього тексту. У подальшому цей підхід здобув широку підтримку в дослідницькому середовищі.

Теорії, обмежені за типом тексту, орієнтуються на специфіку певного дискурсу або жанру – зокрема, літературного, ділового чи технічного перекладу. Такий підхід став впливовим завдяки працям К. Рейса, Г. Фермеєра та інших у 1970-х роках.

Термін «часово обмежені» стосується теорій і досліджень, що фокусуються на певному історичному періоді або часових межах. Історія перекладу, як дисципліна, належить саме до цієї категорії.

Проблемно обмежені теорії (*problem-restricted theories*) зосереджуються на аналізі окремих аспектів або труднощів перекладу – наприклад, феномену еквівалентності, який був центральним предметом дослідження у 1960–1970-х роках, або ширших понять, таких як універсалії перекладної мови.

Варто зазначити, що сам Джеймс С. Голмс наголошував, що

запропоновані ним категорії не є взаємовиключними – одне й те саме дослідження може охоплювати кілька типів обмежень одночасно. Наприклад, аналіз передмов до нових англійських перекладів романів Марселя Пруста може вважатися обмеженим за областю (переклад із французької на англійську), за типом тексту (передмови до роману) та за часом (1981–2003).

Прикладна гілка карти Джеймса С. Голмса охоплює кілька напрямів діяльності:

- підготовка перекладачів, включно з методами викладання, техніками оцінювання та розробкою навчальних програм;
- допоміжні засоби перекладу, зокрема словники, граматики та інформаційні технології;
- оцінювання перекладів, зокрема рецензування опублікованих перекладених текстів або перевірка робіт здобувачів вищої освіти.

Окремо Джеймс С. Голмс згадує політику перекладу як напрям прикладного перекладознавства, в якому дослідник може відігравати консультативну роль щодо функціонування перекладу в суспільстві, зокрема у межах освітньої системи.

Однак сам Джеймс С. Голмс наголошує, що поділи, запропоновані у його моделі, значною мірою є умовними. Теоретична, описова та прикладна сфери не існують ізольовано, а постійно взаємодіють і впливають одна на одну. Як зауважує Гідеон Турі [73, с. 180; 74, с. 9], основна цінність цієї класифікації полягає у можливості чіткого розмежування завдань між окремими підгалузями перекладознавства, які раніше часто змішувалися. Водночас ця структура залишається достатньо гнучкою, щоб адаптуватися до новітніх змін, зокрема технічного прогресу, хоча останній, як зазначає Гідеон Турі, досі потребує глибшого наукового опрацювання.

Ключове значення праці Джеймса С. Голмса полягає у тому, що він уперше чітко окреслив потенціал перекладознавства як самостійної академічної дисципліни. Його концептуальна «карта» й досі широко використовується як відправна точка для досліджень, незважаючи на численні спроби її перегляду та модифікації, зокрема у працях Ентоні Піма (1998) [61], Базіла Хатіма і Джеремі Мандея [35, с.8], Мері Снелл-Горнбі (2006) [68]. Сучасні підходи суттєво розширили горизонти, окреслені ще

у 1972 році, що свідчить про динамічний розвиток галузі на перетині різних дисциплін.

Той факт, що Джеймс С. Голмс присвятив майже дві третини своєї моделі саме «чистим» дослідженням (теоретичним і описовим), радше відображає його особисті наукові інтереси, ніж свідчить про обмеженість прикладної сфери. Сьогодні термін «політика перекладу» частіше асоціюється з питаннями ідеології, мовної політики та культурної гегемонії, ніж це було у 1970-х роках.

Окремим предметом дискусій є включення усного перекладу до загальної категорії людського перекладу. З огляду на специфічні завдання, когнітивне навантаження та професійну практику, все більше дослідників розглядають усний переклад як окрему підгалузь – усне перекладознавство (див. Pöchhacker 2004).

Як зазначає Ентоні Пім [61, с. 4], карта Джеймса С. Голмса не враховує індивідуальних відмінностей у стилі, процесі прийняття рішень або робочих практиках перекладачів. Водночас саме прагнення подолати розрив між теорією і практикою було однією з головних цілей самого Джеймса С. Голмса як практикуючого перекладача та дослідника. Зі зростанням зацікавленості в перекладознавстві наслідки цього розриву стали ще помітнішими. Це яскраво демонструє позиція Кітті ван Левен-Зварт (1991) [50, с. 6], яка звертає увагу на занепокоєння науково-педагогічних працівників в галузі перекладу через домінування теорії над практикою, а також на поширене серед літературних перекладачів переконання, що переклад є формою мистецтва, непридатною до теоретизації – точка зору, яка й досі трапляється в літературному дискурсі.

З іншого боку, представники усталених академічних дисциплін тривалий час ставилися до перекладознавства зі скепсисом або вважали, що переклад достатньо представлений у межах курсів з іноземних мов.

Сплеск зацікавлення перекладознавством із 1970-х років активізував розвиток різноманітних напрямів, окреслених у карті Джеймс С. Голмса. Хоча контрастивний аналіз поступово втратив провідні позиції, орієнтована на лінгвістику «наука про переклад» продовжувала розвиватися, особливо в німецькомовному академічному просторі. Водночас ключове для цього підходу поняття еквівалентності зазнало критичного

переосмислення – як у межах лінгвістичної теорії, так і в ширших культурних і функціональних парадигмах.

У Німеччині у цей період сформувалися нові підходи, зокрема теорія текстових типів (К. Рейс) та теорія скопосу (Рейс і Г. Фермеєр), які зосереджувалися на функціональній меті тексту в процесі перекладу. Тим часом у Великій Британії та Австралії посилювався вплив дискурс-аналізу та системно-функціональної лінгвістики Г. Холлідея, яка трактувала мову як соціокультурно зумовлений комунікативний акт. Ці підходи активно застосовувалися в перекладознавчих дослідженнях Роджера Белла [10], Мони Бейкер [5], Бассель Хатіма і Ієн Мейсона [34].

Кінець 1970-х – 1980-ті роки також позначилися зростанням інтересу до описового підходу, який має витоки у порівняльному літературознавстві та формалізмі. Центром новаторських ідей став Тель-Авів, де Ітамар Евен-Зохар та Гідеон Турі розвивали полісистемну теорію, у межах якої перекладені та оригінальні твори розглядаються як елементи єдиної літературної системи, що перебувають у динамічній взаємодії та конкурують за домінування. Полісистемна школа активно співпрацювала з бельгійськими дослідниками –Жозе Ламбером та Андре Лефевром, а також з британськими вченими – Сьюзен Басснетт та Тео Германсом.

Визначним результатом цього співробітництва стало видання збірника «*Маніпуляція літературою: дослідження з літературного перекладу*» (*The Manipulation of Literature: Studies in Literary Translation,* ред. Т. Германс, 1985) [37], що започаткувало так звану «школу маніпуляції». Цей культурно орієнтований підхід домінував у перекладознавстві протягом наступного десятиліття, тоді як лінгвістичні теорії дедалі більше сприймалися як консервативні.

У 1990-х роках з’явилися нові школи та концепції, які значно розширили горизонти перекладознавства. Серед них – канадські гендерні студії під керівництвом Шеррі Саймон, бразильська школа «канібалізму» (*cannibalistic school*, Ельзе Вієйра), а також постколоніальна теорія перекладу, яку розвивали Теджасвіні Ніранджана та Ґаятрі Співак. Водночас у США поширення набув культурологічний підхід Лоуренса Венуті, який наголошував на видимості перекладача як активного суб’єкта перекладацького процесу.

Ці напрями знайшли продовження у першому десятилітті

XXI століття – особливо в контексті тем перекладу, глобалізації та спротиву [18; 8], а також зростаючого інтересу до соціології та історіографії перекладу [41; 81]. Водночас стрімко розвивались напрями, пов'язані з новими технологіями, зокрема – аудіовізуальний переклад, локалізація та корпусні дослідження.

Визначальною рисою сучасного перекладознавства стала інтердисциплінарність. Ще в першому виданні цієї книги порушувалося питання: чи є перекладознавство дисципліною, інтердисципліною чи піддисципліною. Прогноз майбутнього розвитку передбачав поступове утвердження саме інтердисциплінарного підходу. Про це свідчить низка праць, зокрема збірник «*Перекладознавство: міждисциплінарна галузь*» (*Translation Studies: An Interdiscipline*, за ред. Мони Снелл-Горнбі, 1994) та монографія Ентоні Піма «*Метод у дослідженні історії перекладу*» (*Method in Translation History*, 1998), у якій термін «інтердисциплінарність» вживається у прямому значенні.

Подібні підходи активно розвивають також такі відомі теоретики, як Теджасвіні Ніранджана, Базіл Хатім, Іан Мейсон, Кіт Гарві, Марія Тимочко. У статті Вілларда МакКарті «*Гуманітарні обчислення як міждисциплінарна галузь*» *(Humanities computing as interdiscipline,* 1999) подано концептуально важливе визначення:

«Справжня інтердисципліна – це… не просто зрозуміла, профінансована чи керована у світі, вже розділеному на дисципліни, попри усталені звички… Скоріше, це сутність, що існує у проміжках між існуючими галузями, охоплюючи деякі, багато або всі з них. Вона – фінікійський торговець серед осілих народів. Її існування загадкове у такому світі; ця загадка змушує нас переосмислити, як ми організовуємо і інституалізуємо знання» [56].

Таким чином, інтердисципліна кидає виклик усталеному академічному порядку, стимулюючи нові зв'язки між знаннями і технологіями. МакКарті розглядає ієрархію дисциплін як систему, у межах якої інтердисципліна має або «первинний», або «вторинний» зв'язок з наявними дисциплінами.

У цьому контексті перекладознавство постає як «фінікійський торговець» серед давніше усталених дисциплін – таких як лінгвістика (семантика, прагматика, когнітивна, прикладна і контрастивна лінгвістика), сучасні мови, літературознавство, культурологія (зокрема гендерні і

постколоніальні студії), філософія (герменевтика, деконструкція), соціологія та історія.

Однак ці зв'язки не є фіксованими чи статичними. Зміна фокусу досліджень – від контрастивної лінгвістики 1960-х до сучасних культурологічних підходів, а відтак і до новітніх напрямів, таких як комп'ютинг і медіа, – засвідчує динамічну природу взаємодії перекладознавства з іншими сферами знання. Вторинні зв'язки особливо важливі для прикладного перекладознавства – зокрема в галузі підготовки перекладачів, де необхідно враховувати дисциплінарну специфіку майбутньої професійної діяльності (право, медицина, політика, економіка, наука), а також інтегрувати знання з інформаційних технологій, зокрема засобів комп'ютерної підтримки перекладу.

Обговорення інтердисциплінарності триває, що підтверджується численними публікаціями. Серед них – стаття Пере Сабальбеаскоа «*Гумор і переклад: міждисциплінарна галузь*» (*Humour and Translation: An Interdisciplin»*), збірник «*Перекладознавство на перетині дисциплін*», за редакцією Жоао Феррейра Дуарте та ін., 2006 (*Translation Studies at the Interface of Disciplines*, Ferreira Duarte et al. (eds), 2006), а також праця «*Культурологія: інтердисциплінарність і переклад*», ред. Штефан Хербрехтер (*Cultural Studies: Interdisciplinarity and Translation*, Herbrechter (ed.), 2002). Ці видання засвідчують широку зацікавленість академічної спільноти у проблематиці інтердисциплінарної взаємодії та її ролі в сучасних дослідженнях перекладу.

Водночас деякі дослідники, зокрема Даніель Жиль, критично оцінюють інтердисциплінарність, вбачаючи в ній потенційну загрозу для автономії перекладознавства. На його думку: «*[Партнерства з іншими дисциплінами] майже завжди нерівноправні: статус, влада, фінансові ресурси та фактична компетентність у дослідженні здебільшого належать партнерській дисципліні. Крім того, інтердисциплінарність сприяє поширенню парадигм, що може ще більше послабити статус [досліджень перекладу] і [досліджень усного перекладу] як автономних дисциплін*» [29, с. 29].

Також варто зазначити, що в окремих випадках перекладознавство було фактично «колонізоване» мовними факультетами, які, керуючись привабливістю практично орієнтованих програм, просували власні академічні пріоритети та

упередження. Іронічно, але це ще більше посилило штучне протиставлення між перекладацькою практикою та теоретичними дослідженнями. Показовим прикладом є система наукової оцінки у Великій Британії: офіційний зовнішній аудит дослідницької продукції окремих науково-педагогічних працівників і кафедр продовжує надавати перевагу академічним статтям над перекладами – навіть у випадках повних перекладів книг. Це суперечить загальновизнаному факту, що практика перекладу є цінним, якщо не й необхідним досвідом для науково-педагогічного працівника або дослідника в галузі перекладознавства.

Однією з найпомітніших тенденцій останніх років стала безперервна поява нових перспектив, кожна з яких претендує на статус нової «парадигми» в перекладознавстві. Це зумовило численні дискусії щодо того, чи має ця потенційно фрагментована галузь спільну теоретичну основу? Такі питання, зокрема, порушували Андрю Честермен і Розмарі Арройо [17] (2000), а обговорення продовжувалися на сторінках журналу *Target*. Спробою систематизувати й оцінити сучасні методологічні підходи став збірник *New Tendencies in Translation Studies (Нові тенденції у перекладознавстві*, ред. Карін Аймер і Сесілія Альвстад [1], 2005), що виник на основі семінару в Гетеборзькому університеті (Швеція) у 2003 році. Як зазначають редактори у вступі (с. 1), спостерігається «відхід від приписувального підходу до перекладу на користь вивчення того, як переклад функціонує на практиці». У цьому контексті вибір теоретичної рамки та методології стає особливо значущим і залежить як від цілей дослідження, так і від дослідницької позиції. Методологія перекладознавства поступово розвивалася та ускладнювалася, що, однак, супроводжувалося зростанням різноманітності підходів. Така розбіжність пояснюється зсувом фокусу досліджень – від аналізу окремих лексичних одиниць до аналізу цілісних текстів, далі – до розгляду соціокультурного контексту, а згодом – до дослідження перекладацьких процесів, практик і навіть «габітусу» самих перекладачів. Отже, змінювався і сам об'єкт перекладознавчого аналізу: від перекладу як складника викладання й вивчення мов – до конкретного вивчення того, що відбувається в процесі перекладу, у перекладацькому акті, і сьогодні – до фокусування на перекладачеві як активному суб'єкті, носії професійної культури

та учасникові соціальних практик.

Перекладознавство – це академічна дослідницька галузь, яка за останні десятиліття зазнала інтенсивного розвитку. Якщо раніше переклад здебільшого розглядали як допоміжний інструмент у вивченні іноземних мов або як другорядний аспект порівняльного літературознавства, контрастивної лінгвістики чи «майстерень перекладу», то сьогодні йдеться про цілком сформовану міждисциплінарну сферу з власною термінологією, теоретичними основами та методологічним апаратом. Вагому роль у становленні перекладознавства як окремої дисципліни відіграла праця Джеймса С. Голмса. Його стаття «Ім'я і природа перекладознавства» стала не лише програмною заявою, що запропонувала назву для нової галузі знання, а й заклала концептуальні засади її структурування. Запропонована Джеймсом С. Голмсом трикомпонентна модель – теоретичне, описове та прикладне перекладознавство – на початковому етапі розвитку стала ефективною основою для класифікації і систематизації досліджень у цій сфері. З часом міждисциплінарний характер перекладознавства став ще більш вираженим. Запозичення концептів, моделей і методів з інших галузей гуманітарного та соціального знання сприяло як тематичному розширенню досліджень, так і збагаченню їхнього аналітичного інструментарію. Сучасне перекладознавство охоплює дедалі ширше коло питань і дедалі глибше занурюється у проблематику культури, ідеології, технологій, соціальних практик і професійної діяльності перекладачів.

3.2 Інноваційні стратегії сучасного перекладознавства в цифрову добу і типологія корпусових ресурсів

Хоча поява нових технологій не зумовила формування окремої теоретичної моделі, їхнє широке впровадження суттєво трансформувало перекладацьку практику і сьогодні відчутно впливає як на дослідницькі підходи, так і на процес теоретизації у сфері перекладознавства. У цьому контексті доцільно окреслити три ключові напрями, що найяскравіше ілюструють цей вплив: корпусне перекладознавство, аудіовізуальний переклад, локалізація та глобалізація.

Швидкий розвиток комп'ютерних систем зробив можливим створення електронних корпусів (*corpora*) природних текстів –

тобто таких, що були написані в реальному комунікативному контексті, а не спеціально сконструйовані дослідником. Такі корпуси можуть автоматично оброблятися та аналізуватися за допомогою спеціалізованого програмного забезпечення з метою вивчення мовних закономірностей, зокрема особливостей уживання лексичних і граматичних форм. Основною перевагою використання комп'ютерних корпусів є висока якість отримуваних лінгвістичних даних –насамперед щодо сполучуваності та типового вживання слів, що значно перевищує точність інтуїтивних спостережень аналітика [66, с. 42].

У своїх працях, присвячених запровадженню комп'ютерних корпусів у перекладознавство, Мона Бейкер [3; 4] розглядала поняття типовості в контексті норм, закономірностей і потенційних універсалій перекладу, над якими працював Гідеон Турі. Основну увагу дослідниця Мона Бейкер зосередила на виявленні характерних рис перекладеної мови, які можна зіставити з мовою оригінальних (неперекладених) текстів. Виявлені відмінності, за Моною Бейкер, можуть свідчити про особливості, зумовлені самим процесом перекладу та дією перекладацьких норм.

Серед характерних рис перекладених текстів, виокремлених Моною Бейкер [3, с. 244–245], були:

- експліцитація – схильність робити неявну інформацію більш явною;
- граматична уніфікація – тенденція до стандартизації граматичних структур;
- підвищена частотність загальновживаних слів, зокрема таких, як *say* («говорити»).

Ці гіпотези не були абсолютно новими: подібні припущення висувалися ще до появи комп'ютеризованого аналізу. Наприклад, Їржі Леві [51, с.108] зазначав, що переклади часто вирізняються граматично правильними, але стилістично шаблонними виразами. Дослідники Шошана Блюм-Кулка та Едвард Левенстон [13] припускали, що перекладені тексти мають тенденцію до лексичної спрощеності. У свою чергу, науковці Жан-Поль Віне й Жан Дарбельне [79] сформулювали низку узагальнень щодо процесу перекладу, зокрема спостереження, що перекладений текст зазвичай довший за оригінал.

Однак саме поява великих електронних корпусів і

доступного програмного забезпечення дала змогу системно й емпірично перевіряти ці гіпотези на значних обсягах текстового матеріалу.

Статті у спеціальному випуску журналу *Meta*, відредагованому Сарою Лавіозою [49], були поділені на дві групи: ті, що обговорювали теоретико-методологічні питання, і ті, що застосовували нові інструменти корпусного підходу для емпіричних досліджень. У роки, що минули від часу цієї публікації, попри (або певною мірою завдяки) стрімкий розвиток технологій і значне зростання доступності електронних текстів, обидва напрями продовжили активно розвиватися. Втім, вони досі не сформували єдиної, загальновизнаної дослідницької методології. Частково це пояснюється тим, що методологічні підходи залежать від конкретного об'єкта аналізу, а дослідження у сфері перекладознавства часто мають інші цілі, ніж, наприклад, традиційні лексикографічні проєкти.

Ключовим методологічним питанням у корпусному перекладознавстві залишається вибір типу та структури корпусу. Сільвія Бернардіні та співавт. (2003) [11] у збірнику, присвяченому використанню корпусів у підготовці перекладачів, узагальнюють основні типи корпусів і підходи до їх застосування, зауважуючи водночас, що «термінологія в цій сфері є непослідовною» [11, с. 5]. Вони виокремлюють три основні типи:

(i) Одномовні корпуси – великі зібрання текстів однією мовою, що використовуються для аналізу природності мовлення, зокрема перекладачами, які працюють на свою другу мову (L2). Такі корпуси, як *British National Corpus* чи *Cobuild Bank of English*, виконують також функцію репрезентативних референсних корпусів – мовних еталонів, з якими можна порівнювати виявлені відхилення у перекладених текстах.

(ii) Зіставні двомовні корпуси – це спеціалізовані зібрання схожих за жанром або тематикою оригінальних текстів двома мовами. Вони застосовуються для пошуку термінологічних відповідників і типових структурних відповідностей між мовами.

(iii) Паралельні корпуси – це пари текстів-оригіналів і їхніх перекладів (текст оригіналу – текст перекладу), які після вирівнювання (sentence alignment – вирівнювання за реченням або абзацом) дозволяють аналізувати перекладацькі стратегії та закономірності, характерні для перекладацького процесу (див.

Kenny 2001).

Бернардіні та ін. [11, с. 6] слушно зауважують, що «[у] поєднанні з одномовними корпусами мов оригіналу та перекладу паралельний корпус також дозволяє здобувачам вищої освіти [або дослідникам] порівнювати особливості текстів, створених під впливом перекладу, з оригінальними текстами обома мовами». Такий підхід дає змогу виявити специфічні лексичні чи граматичні риси перекладених текстів (TT) та визначити, наскільки вони є типовими або, навпаки, відхиляються від норм мови перекладу.

Наприклад, у дослідженні Мейв Олохан і Мони Бейкер (2000) [60] аналізується вживання відносного займенника *that* у *Translational English Corpus (TEC)* шляхом порівняння його частотності з аналогічними даними художнього підкорпусу *British National Corpus (BNC)*. Попередні результати показали, що в BNC займенник *that* частіше опускається у поєднанні зі скороченими формами (наприклад, *he's, she'll*), що відображає більш неформальний стиль. У *TEC*, навпаки, *that* частіше зберігається навіть у таких контекстах, що може свідчити про схильність перекладачів до експліцитації або до більш формального викладу.

Книга Мейв Олохан *Introducing Corpora in Translation Studies* (2004) пропонує сучасний огляд корпусного підходу в перекладознавстві та містить низку кейс-стадій, присвячених аналізу синтаксичних і лексичних особливостей перекладених текстів. Основна частина дослідження зосереджена на корпусі *Translational English Corpus* (TEC), який складається з англомовних перекладних текстів (TT), часто без доступу до відповідних оригіналів (ST). Водночас Мейв Олохан розглядає й комерційно доступне програмне забезпечення, зокрема *Wordsmith Tools* [65], яке значно полегшує аналіз паралельних корпусів, створених дослідниками самостійно.

Такі паралельні корпуси можуть включати пари ST–TT, доступних в електронному форматі – як через відкриті джерела, так і шляхом оцифрування (за умови дотримання авторських прав). Це відкриває широкі можливості як для кількісного аналізу (частотність лексем, розподіл слів, лексична насиченість, довжина речень, ключові слова тощо), так і для якісного аналізу (вивчення контекстів уживання окремих слів або конструкцій на основі конкордансних ліній).

Завдяки таким підходам корпусна методологія дедалі частіше інтегрується з іншими напрямами досліджень – зокрема, з дескриптивним перекладознавством, текстовим аналізом перекладеного продукту та вивченням типових рис перекладної мови. Поєднання загального статистичного «зрізу» з поглибленим аналізом текстів у соціокультурному контексті формує взаємодоповнювальну міждисциплінарну методологію, яка дозволяє виявити закономірності, що за інших умов могли б залишитися непоміченими.

Дослідник Мейв Олохан також прагне співвіднести стилістичні риси перекладу з ідеологічними настановами перекладача або з соціальним контекстом його діяльності – зокрема, через аналіз ключових слів і використання скорочень. Водночас ефективність цього підходу певною мірою обмежується як технічними можливостями програмного забезпечення, так і потенціалом інтерпретації отриманих результатів.

Однак, шляхом тріангуляції результатів із даними референтного корпусу (наприклад, *British National Corpus*), можна підтвердити інтуїтивне спостереження щодо стилістичних відмінностей і висунути обґрунтовані гіпотези про характер перекладеної мови.

Цей підхід продовжує лінію досліджень, започатковану Моною Бейкер (2000) [7], яка аналізувала стиль перекладачів Пітера Буша (переклади з іспанської) та Пітера Кларка (переклади з арабської) з використанням частотності дієслова *say* як індикатор стандартизації та зменшеної лексичної варіативності. Мона Бейкер виявила, що Пітер Кларк застосовує *say* удвічі частіше, ніж Пітер Буш, що, імовірно, частково пояснюється високою частотою вживання арабського дієслова *qaal* («сказав») у вихідних текстах ST.

Однак саме тут виникає ключова проблема дослідження Мони Бейкер: попри заявлену мету розробити методологію аналізу стилю перекладача («Towards a Methodology for Investigating the Style of a Literary Translator»), вона майже не звертається до аналізу вихідного тексту (ST) чи вихідної мови (SL). Це особливо важливо з огляду на закон інтерференції Гідеона Турі [74], який підкреслює неминучий вплив вихідного тексту на переклад.

Одним із найінноваційніших проєктів у галузі паралельних корпусів є двонапрямний англо-норвезький паралельний корпус,

започаткований Стіґом Йоганссоном в Осло. Проте сам Йоганссон (2003) [45] зазначає численні труднощі, пов'язані зі збором релевантних текстів для багатомовних корпусів. Однією з ключових проблем є асиметрія перекладацьких потоків: значно більше текстів перекладається з англійської, ніж на англійську. Одне з можливих рішень [45, с. 140] полягає у використанні англійської як центральної мови, тобто створенні корпусів, де англомовні тексти перекладені, наприклад, шведською та фінською. Інший метод, запропонований Йоганссоном, передбачає створення кількох незалежних перекладів одного й того ж літературного тексту професійними перекладачами з метою аналізу варіативності. Такі матеріали також можуть використовуватися в освітніх цілях, зокрема для навчання майбутніх перекладачів шляхом порівняння їхніх варіантів із перекладами досвідчених фахівців [45, с. 140–141].

Слід також зазначити, що значна частина досліджень у цій галузі базується на контрастивному аналізі з використаннм зіставних корпусів, які часто мають жанрову специфіку. Наприклад, збірник під редакцією Сільвіан Гренжер, Жана Лерота та Сью Печ-Тайсон (*Granger et al*., 2003) [31] позиціонує себе на перетині корпусної лінгвістики, перекладознавства та контрастивного аналізу. Окрему увагу заслуговують новітні дослідження Ієна Вільямса (зокрема, 2007) [80], який працює з корпусом обсягом близько 500 000 слів. Цей корпус складається з наукових текстів у сфері біомедицини, а саме:

- англомовних оригіналів (ST),
- іспаномовних перекладів (TT),
- іспаномовних неперекладених текстів того ж жанру (ST).

Така трикомпонентна структура корпусу дозволяє аналізувати відхилення іспаномовних перекладів від англомовних оригіналів, а також відмінності між перекладами та автентичними іспаномовними текстами.

Зокрема, Іан А. Вільямс досліджує частотність і сполучуваність дієслова *observar* («спостерігати») в перекладених текстах (TT) і приходить до висновку, що це дієслово значно частіше вживається в перекладах, ніж в оригіналах текстах. На його думку, це свідчить про звуження лексичного діапазону та підвищений рівень стандартизації

перекладених текстів, навіть з урахуванням функціональних норми цільової мови (TL), у межах яких ці тексти створені.

Корпусна лінгвістика є однією з найважливіших і найдинамічніших галузей сучасного мовознавства та перекладознавства, що активно впроваджується в освітній процес. Вона базується на систематичному зборі, зберіганні та аналізі великих обсягів текстових даних – мовних корпусів, які відображають реальне функціонування мови. У контексті перекладознавства корпусна лінгвістика дозволяє проводити порівняльний аналіз мовних одиниць, граматичних структур, стилістичних та семантичних особливостей текстів оригіналу та перекладу. Використання корпусних технологій у процесі вивчення англійської мови надає здобувачам вищої освіти можливість не лише глибше засвоювати лексичні та граматичні аспекти мови, а й формувати професійні навички перекладу на основі аналізу автентичних текстів, що відповідає сучасним вимогам підготовки перекладачів.

Корпусна лінгвістика виконує кілька ключових функцій у перекладознавстві. По-перше, вона забезпечує доступ до автентичних мовних даних, що дозволяє аналізувати слововживання, колокації, фразеологізми, а також стилістичні та жанрові особливості текстів. Це особливо важливо під час перекладу спеціалізованих текстів – юридичних, технічних, наукових або художніх, де точність передачі значення та адекватність стилю є критичною. Здобувачі вищої освіти, працюючи з корпусами, можуть зіставляти частотність вживання слів і конструкцій у вихідній та цільовій мовах, що підвищує якість перекладу та дозволяє уникнути кальок і неприродних мовних конструкцій. По-друге, робота з корпусами сприяє розвитку аналітичного мислення та критичного підходу до мовного матеріалу, оскільки вимагає формулювання дослідницьких запитань, висування гіпотез та їх перевірки на основі статистичного аналізу даних. Наприклад, здобувач вищої освіти може дослідити, як певний ідіоматичний вираз або колокація вживається у сучасній англійській мові, і знайти адекватний відповідник українською, враховуючи контекст, стиль та жанр тексту, що формує глибоке розуміння механізмів перекладу та дозволяє виробити власну стратегію адаптації текстів.

Сучасна корпусна лінгвістика неможлива без цифрових

інструментів, які дозволяють працювати з великими обсягами текстів і виконувати автоматизований аналіз. Для здобувачів вищої освіти і перекладачів особливо корисними є програми та онлайн-сервіси, такі як AntConc, що дозволяє шукати ключові слова, проводити частотний аналіз, виявляти колокації та виконувати морфологічний аналіз; Sketch Engine, що дає змогу створювати власні корпуси, аналізувати частотність слів і колокацій та досліджувати стилістичні особливості текстів; WordSmith Tools, який забезпечує статистичний аналіз текстів та порівняння корпусів; COCA (Corpus of Contemporary American English) – великий корпус сучасної американської англійської для дослідження реального вживання слів, граматичних конструкцій та стилістичних варіантів; а також British National Corpus (BNC) – корпус різних жанрів британської англійської, корисний для порівняльного аналізу та навчання перекладу. Використання цих інструментів у навчанні дозволяє здобувачам вищої освіти аналізувати автентичні тексти, знаходити мовні патерни, вивчати контекстуальні значення слів та підбирати найбільш адекватні переклади, що сприяє розвитку професійної компетентності.

У процесі вивчення англійської мови корпусна лінгвістика застосовується на різних етапах навчання перекладу. На початковому етапі здобувачі вищої освіти використовують корпуси для аналізу окремих слів, словосполучень та ідіом, вивчають їх частотність і контекстуальні значення. Наприклад, при перекладі дієслівних сполучень (phrasal verbs) можна проаналізувати їх використання у різних текстах і знайти найбільш природні відповідники українською мовою. На просунутому етапі корпусна лінгвістика дозволяє працювати з цілісними текстами, порівнювати вихідний та перекладений матеріал, аналізувати стилістичні та жанрові особливості, визначати термінологічні відповідники, колокації та синтаксичні структури, що характерні для певного типу тексту. Це є ключовим для підготовки до професійного перекладу та формує навички точного й адекватного перенесення значення між мовами. Корпусна лінгвістика також розвиває навички редагування та адаптації перекладів.

Здобувачі вищої освіти можуть порівнювати власний переклад із корпусними прикладами, визначати невідповідності та шукати більш природні варіанти мовної передачі. Порівняльний аналіз мов, особливо через використання

паралельних корпусів, дозволяє виявляти мовні відповідності та відмінності, що сприяє точності перекладу та глибшому розумінню граматичних, лексичних та стилістичних аспектів обох мов. Аналіз колокацій і частотних виразів допомагає уникати кальок і неправильних трансформацій текстів, а дослідження паралельних корпусів дозволяє обирати найбільш природні стратегії перекладу. Цей підхід ефективний для підготовки перекладачів у сфері технічної, наукової, юридичної та художньої англійської мови.

Використання корпусів у навчанні формує ключові професійні компетентності: навички аналізу мовного контексту, вибору адекватних перекладацьких рішень, порівняння стилістичних і жанрових особливостей текстів, визначення термінологічної точності та частотності слів, застосування цифрових інструментів для автоматизації пошуку й аналізу лексичних одиниць, а також критичне оцінювання власних перекладів і редагування текстів. Ці компетентності є необхідними для майбутніх перекладачів і лінгвістів, оскільки забезпечують якісний переклад із урахуванням контексту, стилю та цільової аудиторії.

Корпусна лінгвістика стимулює інтерактивне навчання та залучає здобувачів вищої освіти до дослідницької діяльності. Вони можуть створювати власні міні-корпуси певної тематики, аналізувати їх, порівнювати з корпусами оригінальних текстів і пропонувати перекладові рішення на основі отриманих даних. Це поєднує теоретичні знання з практичними навичками, дозволяє глибше розуміти структуру англійської мови та особливості перекладу текстів різних жанрів і стилів, розвиває аналітичне мислення та самостійність. Робота з цифровими корпусами формує також навички використання сучасних інформаційних технологій, що є невід'ємною складовою професійної підготовки перекладачів у глобалізованому світі.

Особливу увагу варто приділити застосуванню корпусної лінгвістики для перекладу спеціалізованих текстів. У юридичній та технічній англійській мові точність термінології та правильне використання стандартних виразів є критичною. У художньому перекладі корпуси дозволяють аналізувати стилістичні моделі авторів, виявляти характерні мовні патерни та відтворювати художній стиль. Для наукових текстів корпусна лінгвістика забезпечує перевірку термінології та логічної структури тексту,

що важливо для міжнародних публікацій і перекладів.

Під час вивчення англійської мови у контексті перекладознавства цифрові інструменти корпусної лінгвістики відіграють надзвичайно важливу роль, оскільки вони дозволяють здобувачам вищої освіти працювати з автентичними текстами та аналізувати реальні мовні явища в різних жанрах і стилях. Одним із таких інструментів є Lexical Tutor / Compleat Lexical Tutor, який дозволяє визначати лексичний склад тексту, його складність, частотність слів, колокації та рівень словникового розмаїття. Це особливо корисно для перекладачів, оскільки допомагає оцінити лексичну складність тексту та підібрати адекватні відповідники у перекладі. Для історичного аналізу англійської мови та вивчення змін у лексичних та граматичних структурах можна використовувати Corpus of Historical American English (COHA), що надає можливість досліджувати еволюцію мови, зміни у стилі та вживанні термінів, що важливо для перекладу історичних текстів.

Інструмент LancsBox, розроблений у Ланкастерському університеті, дозволяє створювати конкорданси, аналізувати частотні словники, колокації, граматичні та стилістичні особливості текстів, що сприяє глибшому розумінню структури мови і підвищує якість перекладу. Для семантичного та морфологічного аналізу текстів застосовується WMatrix, який допомагає виявляти семантичні поля, граматичні закономірності та контексти вживання слів, що важливо для збереження стилю та значення у перекладі.

Додаткові можливості надають плагіни для AntConc, які дозволяють розширювати функціонал програми для побудови графіків, частотних діаграм та колокаційних мереж, що сприяє наочності та швидшому аналізу текстів. Для візуалізації текстових даних та кластеризації великих корпусів можна використовувати Orange Textable / Orange Data Mining, що дозволяє досліджувати закономірності в текстах і знаходити повторювані мовні конструкції, які важливі для адекватного відтворення значення при перекладі.

Інструмент Sketch Engine, зокрема через свій API та функцію Word Sketches, дозволяє автоматично створювати словникові ескізи, виявляти колокації та граматичні закономірності, що значно полегшує підбір відповідних мовних структур у перекладі та допомагає глибше зрозуміти контексти

вживання слів. Для автоматичного тегування частин мови та лематизації текстів широко використовується Treetagger, який допомагає підготувати корпуси для подальшого статистичного аналізу та забезпечує точність у виборі граматичних форм при перекладі. Крім того, Google Ngram Viewer дозволяє аналізувати частотність слів і фраз у великій кількості книжок англійською мовою з різних періодів, що є корисним для перекладачів при дослідженні стилю та усталених виразів у різні історичні епохи.

Завдяки використанню цих інструментів здобувачі вищої освіти отримують змогу працювати з великими масивами текстових даних, аналізувати їхню частотність, колокації, стилістичні й граматичні особливості, а також порівнювати оригінальні тексти та переклади. Такий підхід розвиває аналітичне мислення, підвищує рівень мовної компетентності та формує вміння виконувати точний і адекватний переклад, що робить освітній процес сучасним, інтерактивним і максимально наближеним до реальних потреб перекладацької діяльності (*див. Табл.3.1*).

Таблиця 3.1

Цифрові інструменти корпусної лінгвістики, що використовуються у процесі вивчення курсу "Вибрані питання теорії та практики перекладу" у закладах вищої освіти

Категорія	**Назва інструменту**	**Основні функції**	**Безплатний / Платний**
Корпусні програми	AntConc	Пошук частотних слів, колокацій, конкордансів	Безплатний
	WordSmith Tools	Аналіз частотності, ключових слів, генерація словників	Платний
	Sketch Engine	Аналіз колокацій, порівняння корпусів, статистика	Платний
Онлайн-корпуси	COCA	Корпус сучасної англійської мови, аналіз контексту	Безплатний (обмежено)
	BNC	Британська англійська, різні	Безплатний

		жанри	
	Sketch Engine Online Corpora	Багатомовні корпуси, колокації, граматика	Платний
Інструменти для обробки даних	R / Python (NLTK, spaCy, pandas)	Токенізація, лематизація, частотний аналіз, графіки	Безплатні
	Voyant Tools	Аналіз текстів, хмари слів, графіки частотності	Безплатний
Допоміжні інструменти	Excel / Google Sheets	Таблиці частотності, графіки, порівняння даних	Безплатні
	TextSTAT	Конкорданси, списки частотних слів	Безплатний

3.3 Аудіовізуальний переклад у сучасному медіапросторі та його особливості

Ще суттєвіші зрушення у перекладознавстві відбуваються у сфері аудіовізуального перекладу, зокрема в межах субтитрування. Хоча Катаріна Райс [63] вводить поняття «аудіо-медіального типу тексту», ця концепція в її працях не отримала належного теоретичного розвитку. Зазначений підхід переважно орієнтований на рекламні тексти, а не на переклад кінематографічної чи телевізійної продукції.

У «карті» перекладознавства Джеймса Голмса присутня категорія «медійно-обмежених теорій», проте аудіовізуальний переклад у ній не розглядається. У роботі Снелл-Хорнбі [67], побудованій на інтегративній моделі, фільм ототожнюється з літературним перекладом, що з погляду сучасного перекладознавства є надмірним спрощенням.

Поняття «обмеженого перекладу» (constrained translation), яке враховує специфіку впливу невербальних каналів комунікації, вперше було запропоноване в працях Крістофера Тітфорда [72] та Роберто Майораля Асенсіо з колегами [55]. Саме

ці особливості становлять принципову відмінність аудіовізуального перекладу від його традиційних форм.

Незважаючи на численні публікації, на момент виходу статті *Translation and Mass-Communication: Film and T.V. Translation as Evidence of Cultural Dynamics* Дірк Делабастіта [19, с. 202] обґрунтовано зазначав, що ця галузь досі залишається відносно малодослідженою.

У своїй праці Дірк Делабастіта визначає основні ознаки аудіовізуального перекладу, підкреслюючи, що фільм є мультимодальною та мультикодовою формою комунікації [19, с. 196]. За його класифікацією, у фільмах поєднуються такі типи кодів:

- вербальний (включно з діалектними та стилістичними особливостями);
- літературний і театральний (наратив, діалоги, жанрові конвенції);
- проксемічний і кінетичний (міміка, жестикуляція, пози);
- кінематографічний (візуальні засоби, технічні й жанрові прийоми).

Автор порівнює фільмовий переклад із театральним, підкреслюючи ключову відмінність: театральна вистава щоразу реалізується по-різному, тоді як фільм є технічно зафіксованим продуктом, незмінним у своїй фомі. Це накладає специфічні обмеження на перекладача, який мусить враховувати вже встановлені звукові та візуальні канали.

У цьому контексті Дірк Делабастіта [19, с. 198] наводить приклад, коли в театральних постановках «Отелло» французькі перекладачі змінювали хустинку Дездемони на хрестик. Така заміна у фільмі є неможливою, оскільки суперечить незмінному візуальному ряду, закладеному у вихідному відеоматеріалі.

Водночас автор наголошує, що межа між вербальними та невербальними каналами комунікації не є жорсткою: візуальний канал може містити вербальні елементи (наприклад, написи на екрані, листи, заголовки), а звуковий канал – невербальні (музика, інтонація, шумові ефекти). Це семіотична багатовимірність створює додаткові виклики для перекладача.

Для систематизації перекладацьких рішень Дірк Делабастіта пропонує класифікацію на основі п’яти риторичних процедур [19,

с. 199–200]:

1. Повторення.
2. Додавання.
3. Скорочення.
4. Трансмутація (зміна форми або модальності).
5. Заміщення.

Ці категорії становлять основу для опису стратегій, що застосовуваються в аудіовізуальному перекладі. Незважаючи на те, що класифікація охоплює як дубляж, так і субтитрування, автор наголошує, що її дослідження є лише «першим кроком до формування моделі компетентності», необхідної для ефективної роботи з аудіовізуальними матеріалами [19, с. 201].

Методологічна орієнтація Дірка Делабастіти є суттєвою, оскільки, працюючи в Бельгії, він дотримувався нормативно-орієнтованого дескриптивного підходу, що поєднує аналіз мовної структури з урахуванням соціокультурного контексту.

У його розумінні аудіовізуальний переклад виступає як розширення сфери перекладознавства, що передбачає врахування специфіки кожного типу медіа. Як зазначає Дірк Делабастіта: «Дослідник, очевидно, має поєднувати свої знання про специфічні технічні та семіотичні обмеження, притаманні кожному режиму, з тим, що йому відомо про перекладацькі процеси загалом. Різні описові категорії, розроблені в перекладознавстві, таким чином, виявляться незамінними для його завдання» [19, с.201–202].

На завершення автор порушує ключове теоретичне питання про статус аудіовізуального перекладу: чи слід його розглядати як повноцінну форму «перекладу», чи скоріше як «адаптацію». Це питання перегукується з ранніми дискусіями в перекладознавстві щодо розширення предметної області дисципліни.

Зрештою Дірк Делабастіта віддає перевагу гнучкому та інклюзивному розумінню перекладу як «трансферу тексту», що охоплює новітні мультимодальні форми, зокрема аудіовізуальний переклад.

Стаття Дірка Делабастіти значною мірою визначила подальший розвиток досліджень у галузі аудіовізуального перекладу. Особливу увагу привернули дискусії щодо термінології цієї сфери та її співвідношення із загальним поняттям «перекладознавство». Так, замість терміна «переклад

фільмів» Томас Луйкен та співавтори [52] пропонують використовувати поняття «аудіовізуальний мовний трансфер». У свою чергу, Хенрік Готтліб [30] описує міжмовне субтитрування як форму «діагонального перекладу», що передбачає не лише передачу змісту оригінальної мови в мові перекладу, а й перехід із усної форми у письмову. Цей тип трансферу протиставляється більш традиційному «горизонтальному» трансферу, який реалізується в усному перекладі (мова → мова) або в письмовому міжмовному перекладі (текст → текст). У контексті класифікації типів перекладу, запропонованою Романом Якобсоном, Хенрік Готтліб визначає субтитрування як «внутрішньосеміотичний» процес: «Це відбувається в межах фільмового й телевізійного медіа й залишається в межах вербального коду. Субтитлер не змінює оригінал: він або вона додає елемент, не вилучаючи нічого з цілісної аудіовізуальної структури» [30, с.105].

Франсуа Гамб'є (2003) [27] у вступі до спеціального випуску журналу *The Translator*, присвяченого цій тематиці, розглядає низку конкуруючих термінів – *аудіовізуальний переклад*, *екранний переклад* та *мультимедійний переклад*, – кожен із яких акцентує різні аспекти, зумовлені швидким розвитком технологій. Зокрема, субтитрування поступово вийшло за межі кіно, охопивши документальні фільми, новинні та розважальні програми, відео, DVD, відеоігри, а такаж інші платформи – від кінотеатрів до оперних сцен, комп'ютерних екранів і портативних пристроїв. Сам Франсуа Гамб'є пропонує термін *трансадптація* (фр. *tradaptation*), сподіваючись, що він «…вийде за межі звичних дихотомій – буквальний / вільний переклад, переклад / адаптація тощо – і дасть змогу безпосередніше враховувати специфіку цільової аудиторії» [27, с.178]. Втім, цей термін поки не набув широкого вжитку, і навіть сам дослідник згодом повертається до використання понять *аудіовізуальний переклад* [27, с.178] та *екранний переклад* [27, с. 189].

Паскуаль Діас Сінтас і Алайн Ремеаль (2007) також розглядають термін «*трансадптація*», проте доходять висновку, що «термін аудіовізуальний переклад (AVT) останнім часом набирає популярності і швидко стає стандартним позначенням» [22, с.11–12].

Водночас стаття Франсуа Гамб'є виявилася надзвичайно своєчасною, оскільки саме в ній було ситематизовано різні типи

діяльності в галузі аудіовізуального перекладу та показано, як вони змушують переосмислити традиційні категорії перекладознавства. Зокрема, дослідник виокремлює такі основні форми:

- Міжмовне субтитрування – нині реалізується в кількох варіантах: для кіно і відео (так звані *відкриті субтитри*, які є невід'ємною частиною зображення) та для DVD (*закриті субтитри*, які можна вмикати або вимикати та обирати мову).
- Білінгвальне субтитрування – характерне, наприклад, для Бельгії, де субтитри подаються одночасно двома мовами.
- Внутрішньомовне субтитрування для осіб із порушеннями слуху, яке дедалі частіше стає обов'язковим телевізійним компонентом.
- Озвучення (дубляж) – передбачає синхронізацію руху губ (lip-sync), коли оригінальна звукова доріжка замінюється перекладеною мовною версією.
- Войс-овер – форма перекладу, що найчастіше використовується для документальних фільмів, новин або інтерв'ю.
- Суртитри – субтитри, які проєктуються над сценою або на спинках крісел у театрі чи опері.
- Аудіоопис – внутрішньомовний коментар, який словесно описує події на екрані або сцені для глядачів із вадами зору.

Це – потенційно надзвичайно широка й динамічна сфера, яка стрімко розвивається як у викладанні, так і в наукових дослідженнях. Водночас більшість сучасних праць усе ще зосереджується переважно на міжмовному субтитруванні, мовностратегічних аспектах перекладу, а також на технічних вимогах і обмеженнях, притаманних цьому виду діяльності.

Жозіан Де Лінде і Гленда Кей [20, с. 3] акцентують увагу на суттєвих відмінностях між міжмовним субтитруванням і традиційним письмовим перекладом. Зокрема, вони підкреслюютьна технічні обмеження простору й часу: як правило, субтитри не перевищують двох рядків тексту, кожна з яких містить приблизно до 37 латинських символів (залежно від платформи чи формату), а тривалість їхнього показу зазвичай становить близько шести секунд. Це вимагає від перекладача вміння скорочувати текст без втрати змісту та стилістичної

виразності. Крім того, дослідниці наголошують на низці інших обмежень, притаманних аудіовізуальному перекладу: незмінність візуального ряду, який перекладач не може модифікувати, та наявність звукової доріжки мовою оригіналу, що завжди зберігається. Отже, субтитлер повинен враховувати кінематографічні параметри – зокрема, монтажні переходи (*cuts*) – і точно синхронізувати появу та зникнення субтитрів із ритмом діалогів і візуальним темпом сцени.

У своєму ґрунтовному дослідженні субтитрування Діас Сінтас і Алайн Ремеаль приділяють лише коротку главу семіотичному аспекту субтитрів, натомість детально аналізують технічні параметри, стилістичні особливості та лінгвістичні складові перекладацького процесу. Вони підсумовують основні принципи, що стали основою так званих «рекомендацій щодо субтитрування», зазнаючи, що: «Стиль субтитрування певною мірою залежить від жанру, і замовники часто висувають конкретні побажання, однак існує низка майже універсальних рекомендацій. Граматика й лексика зазвичай спрощуються та «очищуються», тоді як елементи інтеракції й інтонації частково зберігаються – через порядок слів, риторичні запитання, вставні слова чи неповні речення. Іншими словами, не всі риси усного мовлення втрачаються: значну їхню частину можна передати письмово. Втім, спроба відтворити всі особливості усного мовлення зробила б субтитри надто громіздкими й важкими для сприйняття. Оскільки субтитрування фокусується на інформаційно релевантних елементах, зазвичай зберігаються репліки, що оновлюють контекст, тоді як підтверджувальні або фатичні часто опускаються» [22, с. 63–64].

Хоча ці рекомендації класифікуються як «керівні принципи», насправді вони є тим, що в термінах Гідеона Турі можна вважати «узагальненнями», сформованими на основі власних досліджень і досвіду авторів. Ці «майже універсальні» риси в іншому контексті можуть слугувати основою для формулювання описових «законів» аудіовізуального перекладу. Паскуаль Діас Сінтас і Алайн Ремеаль спираються на традиції термінології та методології перекладознавства. Вони виокремлюють низку помітних «проблем перекладу» [22, с. 184–236], серед яких – маркіровані види мовлення (стиль, регістр, діалект/соціолект/ідіолект, табуйовані слова), культурно-залежні терміни, пісні та гумор. Більшість із цих проблем є складними

для перекладу і в інших жанрах, наприклад, при перекладі діалогів у художніх творах сестер Бронте, Д. Г. Лоуренса чи Джона Стейнбека, або в драмі, де персонажі говорять сильним діалектним і/або соціолектним голосом, що не має відповідника у мові перекладу і яке майже неможливо передати графічно. Коли робляться спроби замінити діалект – як у фільмі *La Haine*, де нестандартну французьку іноді замінюють напівчорним північноамериканським діалектом – це може викликати критику [22, с. 192]. Окрім традиційних проблем перекладознавства, аудіовізуальний переклад має й специфічні відмінності: пунктуація, скорочення та розриви рядків [22, с. 102–143, 145–171, 172–180], хоча в інших формах перекладу ці аспекти рідко розглядаються так детально.

Паскуаль Діас Сінтас і Алайн Ремеаль демонструють помітне прагнення підкреслити важливість доброї практики. Такий прескриптивний підхід є доволі типовим у літературі про аудіовізуальний переклад. Прикладом цього є Кодекс доброї практики субтитрування, розроблений Іварссоном і Керроллом та прийнятий Європейською асоціацією досліджень екранного перекладу (ESIST). Серед основних «правил» цього кодексу:

- Якість перекладу має бути високою з урахуванням усіх ідіоматичних і культурних нюансів [...].
- Має використовуватися чітко визначена семантична одиниця.
- У разі необхідності стиснення діалогів результати мають бути послідовними [...].
- Регістр мови повинен бути доречним і відповідати усній мові.
- Мова повинна бути граматично «правильною», оскільки субтитри слугують зразком грамотності [...].
- Повинна бути тісна відповідність між діалогом у фільмі і змістом субтитрів; мова оригіналу і мова перекладу повинні бути максимально синхронізовані [42, с.157–159].

Ці «правила» фактично нав’язують прескриптивний письмовий формат субтитрам. Хоча це може бути корисним із практичної точки зору – адже мета ESIST полягає у встановленні професійних стандартів, – одночасно кодекс небезпечно спрощує природу мови. Зокрема, заклик до «правильної» мови несе в собі ідеологічні відтінки, особливо враховуючи, що вимагається мова,

яка «відповідає усній». Однак відомо, що усну мову дуже складно чітко зафіксувати й транскрибувати.

Хоча технічні та лінгвістичні аспекти субтитрування стали предметом численних досліджень, питання його інтеграції у ширші теоретичні моделі аналізу залишаються недостатньо розробленими. Відсутність системного теоретичного підходу призводить до того, що дослідження аудіовізуального перекладу здебільшого зосереджуються на прикладних, прескриптивних аспектах, орієнтованих насамперед на виробничі потреби, а не на розвиток дисципліни як повноцінної теоретичної галузі.

Далі розглядаються приклади теоретичних рамок, запозичених і адаптованих для аналізу аудіовізуального перекладу – зокрема, праці Фотіос Карамітроґлу (норми), Кетлін Тейлор (транскрипція) та Жан-Поля Шома (семіотичні коди).

Фотіос Карамітроґлу (2000) спирається на теорію полісистем і концепцію перекладацьких норм для аналізу співвідношення дубляжу та субтитрування в грецькому контексті. Дослідник підкреслює необхідність урахування широкого спектра залучених суб'єктів, наголошуючи на «каталітичній ролі аудиторії» та важливості розмежування між різними типами й жанрами фільмів [46, с.105].

Автор пропонує багаторівневу модель аналізу, яка охоплює такі взаємопов'язані компоненти:

- людські агенти – перекладачі, редактори, технічні спеціалісти та інші учасники процесу;
- продукти – цільові тексти (*target texts*), що є результатом перекладацької діяльності;
- отримувачі – цільова аудиторія та замовники перекладу;
- режим – характеристики конкретного виду аудіовізуального перекладу, зокрема субтитрування чи дубляж;
- інституції – критики, дистриб'ютори, телеканали та інші структури, які впливають на виробництво та просування контенту;
- ринок – кінотеатри, фестивалі, кіноклуби та інші платформи, що визначають можливість представлення продукту аудиторії.

Ця модель дає змогу розглядати аудіовізуальний переклад у системному контексті, де взаємодія між окремими елементами

формує не лише перекладацьку практику, а й способи сприйняття перекладеного продукту. Карамітроґлу демонструє, що переклад у сфері аудіовізуальних медіа є соціокультурно зумовленим явищем, а не суто лінгвістичним актом.

До категорії «людських агентів» він зараховує «споттерів, тайм-кодерів, адаптерів, режисерів дубляжу, акторів дубляжу, звукоінженерів, відеофахівців, редакторів після редагування, замовників перекладу, дистриб'юторів фільмів і, зрештою, самого перекладача» [46, с. 71]. Для дослідження цієї системи Карамітроґлу застосовує метод опитування фахівців аудіовізуальної індустрії.

Водночас результати його дослідження мають певні обмеження, оскільки відображають специфіку середини 1990-х років. Перший висновок автора – що «аудіовізуальний переклад є повноправним об'єктом дослідження в межах перекладознавства» [46, с. 250] – сьогодні є загальновизнаним. Проте на час публікації він мав вагоме значення, адже саме тоді аудіовізуальний переклад лише починав утверджуватися як окрема академічна галузь.

Це пояснює увагу Карамітроґлу до ґрунтовної теоретичної аргументації. З сучасної перспективи його другий висновок – що «в Греції телевізійні програми переважно дублюються, тоді як більшість фільмів субтитрується (виняток становлять дитячі фільми, розраховані на аудиторію з обмеженими навичками читання)» [46, с. 253–255] – може здаватися тривіальним спостереження, однак у свій час він став вагомим емпіричним внеском у становлення системного підходу до вивчення аудіовізуального перекладу.

На відміну від макропідходу Карамітроґлу, який акцентує увагу на соціальних і культурних чинниках, Крістофер Тейлор (2003) [70] зосереджується на мікрорівні аналізу – питаннях мультимодальної транскрипції, тобто фіксації й систематичного опису мультимодального тексту фільму у письмовій формі.

Тейлор адаптує модель Філіпа Тібо [71], розроблену для аналізу телевізійної реклами, застосовуючи її до кінематографічного матеріалу. Запропонований метод полягає у поділі аудіовізуального тексту на послідовні кадри, сцени або фази та у створенні багаторівневої таблиці з кількома колонками, кожна з яких відображає певний аспект аналізу:

1. Тривалість кадру та послідовність його появи.

2. Опис візуального контенту.

3. Компоненти зображення – кут і позиція камери, фокус, дистанція, колір, освітлення, костюми, реквізит тощо.

4. Кінезика персонажів – жести, міміка, рухи тіла.

5. Діалоги та звукова доріжка – інтонація, музичний супровід, шуми та інші звукові ефекти.

6. Метафункціональна інтерпретація, яка пояснює, як зазначені елементи взаємодіють між собою для створення смислу [70, с. 192–193].

Такий підхід дає змогу детально досліджувати взаємодію між вербальними та невербальними кодами, що є особливо цінним для дослідників, зацікавлених у механізмах створення значення у фільмовому тексті. Саме ці механізми, у свою чергу, безпосередньо впливають на перекладацькі рішення в аудіовізуальному перекладі.

Шостий компонент моделі Тейлора запозичений із лінгвістичної теорії Майкла Галлейді (три метафункції мови – ідеаційна, міжособова та текстуальна) і з візуальної граматики Гантера Кресса і Тео ван Леувена (1996/2006) [47], яка інтегрує різні семіотичні модальності візуальних текстів. Тейлор застосовує цю багаторівневу форму транскрипції та аналізу, зокрема, до сцени з фільму Роберто Беніньї «Життя прекрасне» (La vita è bella).

Хоча Тейлор зазначає, що результати такого аналізу можуть бути корисними для субтитрувальників під час вибору оптимального розташування субтитрів і прийняття рішень щодо опущення окремих вербальних елементів, сама форма транскрипції виявляється надто громіздкою для аналізу великих фрагментів і, найімовірніше, найбільше підходить для теоретичних описових досліджень субтитрування. Водночас його висновок про те, що «міжособова складова є надзвичайно важливою і передається переважно через голосову інтонацію і кінезичні дії, які детально зафіксовано у мультимодальній транскрипції» [70, с.197], яскраво демонструє значущість невербальних компонентів в аудіовізуальному тексті.

У сучасну епоху мультимодальності, з урахуванням авторських прав, візуальне подання такого аналізу може стати новою нормою або принаймні ефективним поєднанням візуального та письмового форматів. Саме з цією метою Діас Сінтас і Ремеаль додали до своєї монографії DVD з

відеоуривками, які доповнюють текстове обговорення.

Фредерік Шауме (2004) пропонує інтегрувати перекладознавство та кінознавство, прагнучи створити комплексну модель аналізу правил і норм, спрямованих на вивчення означувальних кодів кінематографічної мови [16, с. 13; 16, с. 16]. У межах цієї моделі він виокремлює десять таких кодів [16, с. 17–22], перші чотири з яких стосуються акустичного каналу:

1. Лінгвістичний код. Фредерік Шауме підкреслює, що проблеми, такі як гра слів, співіснування кількох мов, культурно-специфічні елементи, характерні для різних типів перекладу, включаючи юридичний, науковий, технічний, і не можуть розглядатися як винятково специфічні для аудіовізуального перекладу. У аудіовізуальних текстах лінгвістичний код, як правило реалізується, через сценарний текст, адаптований для природного звучання під час озвучення, що висуває високі вимоги до збереження стилістичної автентичності мовлення [16, с. 17].

2. Паралінгвістичний код. Підготовка сценаріїв для дубляжу передбачає дведення позначок для сміху, пауз та інших невербальних елементів, тоді як у субтитрах графічні знаки (великі літери, знаки оклику, три крапки) виконують функцію індикаторів тону голосу і пауз.

3. Музичний код та спецефекти. Включає репрезентацію і адаптацію текстів пісень та їх функцій у межах фільму.

4. Код звукового оформлення. Розрізняє слова персонажів, вимовлені на екрані та поза ним, що впливає на орфографічне оформлення субтитрів (наприклад, курсив для позаекранного мовлення) та на синхронізацію дубляжу з рухами губ.

Інші шість кодів Фредерік Шауме відносить до візуального каналу:

5. Іконографічний код. Містить іконографічні символи, які можуть бути незнайомими цільовій аудиторії, наприклад, зображення або портрети відомих у культурі мови оригіналу осіб. У таких випадках необхідне словесне пояснення для забезпечення правильного сприйняття. Крім того, гра слів, що відсилає до предмета або зображення на екрані, створює специфічні перекладацькі виклики, оскільки аудіовізуальний переклад вимагає узгодження вербальної та візуальної інформації для збереження когерентності семіотичної структури цільового

тексту [16, с. 19].

6. Фотографічні коди. Проблеми виникають унаслідок змін освітлення та використання візуальних або кольорових символів, специфічних для певної культури, які можуть бути неправильно інтерпретовані цільовою аудиторією. Наприклад, у Великій Британії червоні маки асоціюються з Днем пам'яті (11 листопада), тоді як білі маки символізують антивоєнну позицію. Ці аспекти потребують врахування під час перекладу або адаптації в субтитрах та дубляжі.

7. Планувальний код. Пов'язаний із крупними планами, які потребують точного відтворення рухів губ та міміки персонажів під час дубляжу. Крім того, цей код включає переклад текстових елементів, що мають на екрані високу видимість, таких як написи на плакатах, вивіски, назви вулиць, що вимагає збереження як візуальної, так і семантичної відповідності.

8. Код мобільності. Визначає розташування персонажів у сцені та координацію їх рухів (наприклад, нахили, жестика головою) із вербальним текстом. Особлива увага приділяється культурним відмінностям у значенні жестів, оскільки певні рухи або пози можуть мати різне смислове навантаження в різних культурах.

9. Графічні коди. Включають репрезентацію інтертитрів, заголовків та інших текстових елементів, які з'являються на екрані. Це особливо складний аспект для дубляжа, оскільки потребує синхронізації перекладеного тексту з візуальним контентом та збереження оригінальної інтонаційної і семантичної структури.

10. Синтаксичні коди. Включають монтажні принципи, що визначають послідовність вербальних і невербальних елементів у сцені, а також початок і кінець сцен. Цей код забезпечує інтеграцію вербальних текстових елементів із іншими семіотичними формами та є ключовим для підтримання цілісності наративу та координації аудіовізуального змісту.

Коди Фредеріка Шауме цінні тим, що підкреслюють значення не лише лінгвістичних, а передусім візуальних аспектів аудіовізуального перекладу. Лише один із десяти кодів стосується суто лінгвістичних характеристик, що суттєво відрізняє цю модель від більшості традиційних досліджень у перекладознавстві. Основний акцент зроблено на прикладній моделі з педагогічним спрямуванням, зокрема на навчанні

технікам субтитрування для початківців. Водночас у роботі Шауме, ймовірно через обмежений обсяг, бракує детального опису того, як саме ці коди реалізуються на екрані. Що стосується лінгвістичного коду, оскільки існує загальна згода щодо обмеженості відповідних проблем у аудіовізуальному перекладі – таких як скорочення, пропуски, зміна регістру, гумор, пунктуація тощо [27, с. 153] – можна з упевненістю припустити, що подальший розвиток дескриптивних досліджень відбуватиметься насамперед через аналіз інших кодів.

Крім того, важливим є врахування заклику Хорхе Діаса Сінтаса до інтеграції макрорівневих аспектів влади, культури та ідеології – тем, які тривалий час залишалися центральними у класичній теорії перекладу [21, с. 32]. Такий підхід сприяє більш комплексному розумінню аудіовізуального перекладу як соціокультурного феномена, поєднуючи аналіз технічних, лінгвістичних і візуальних елементів із вивченням ширших контекстуальних чинників.

На момент написання навіть найновіші дослідження підкреслюють необхідність остаточного підтвердження статусу субтитрування як форми перекладу. Як зазначають автори, «ми вважаємо… що битва вже виграна щодо природи цих практик» [22, с. 11]. Вони характеризують субтитрування як «одну з найбільш динамічних сфер у ширшій дисципліні перекладознавства» [22, с. 1]. Взаємодія між дослідженнями аудіовізуального перекладу та іншими напрямами перекладознавства дедалі більше потребує перегляду та переосмислення існуючих підходів.

Генрік Готтліб (1994) визначає субтитрування як форму «явного перекладу» відповідно до класифікації Хауса, оскільки видимість титрів є невід’ємним елементом перекладацького процесу. Фізичний статус медіа в цьому контексті відіграє ключову роль: цільові тексти (ТТ) розглядаються як «модифікації оригіналів», що зберігають «нелінгвістичні елементи» [30, с. 309], одночасно зберігаючи вербальні компоненти вихідного тексту (ST). Це робить субтитри «письмовим, додатковим, синхронним типом перекладу швидкоплинного, полісеміотичного тексту» [30, с. 312].

Такий фізичний статус породжує парадоксальну ситуацію для субтитрувальника: з одного боку, субтитри завжди видимі для глядачів, а з іншого – сам перекладач перебуває в стані

«примусової невидимості» [22, с. 40]. Співіснування звукової доріжки вихідного тексту (ST) і субтитрів (TT) створює додаткове напруження, яке описується концепцією «вразливого перекладу». Субтитри повинні не лише відповідати суворим просторово-часовим обмеженням, а й витримувати оцінку глядачів, які можуть знати мову оригіналу [22, с. 57]. Іншими словами, аудиторія, що розуміє вихідний текст (ST), очікує від субтитрів точності, і у разі невідповідності через пропуски, скорочення або помилки якість перекладу опиняється під сумнівом. Така вразливість є рідкісною для інших видів перекладу і створює додатковий тиск на субтитрувальника, підкреслюючи специфіку цієї форми аудіовізуального перекладу.

Швидкий розвиток технологій суттєво вплинув на практику аудіовізуального перекладу та поставив нові виклики перед перекладознавством. Поява нових нових форм перекладацької дільності, таких як фансаби та локалізація відеоігор, сприяла розширенню меж галузі та зумовила необхідність переосмислення її теоретичних і практичних засад.

Фансаби (2006) [23] становлять, з юридичної точки зору, досить суперечливу практику аматорського створення субтитрів і подальшого розповсюдження фільмів та телевізійних серіалів через мережу Інтернет. Первісно ця практика виникла переважно в контексті перекладу японських манґа і аніме, однак з розвитком програмного забезпечення для створення субтитрів і зростанням його доступності вона поширилася на інші жанри, формати й мовні пари. Хорхе Діас Сінтас (Díaz Cintas) звертає увагу на специфіку додавання до таких титрів глос та металінгвістичної інформації, наголошуючи на тому, що цей феномен залишається недостатньо дослідженим і потребує подальшого наукового осмислення.

Аматорський переклад не обмежується лише сферою субтитрування. Показовим прикладом є випадки несанкціонованого перекладу літературних текстів, зокрема популярної серії романів про Гаррі Поттера, які з’являлися у фанатських перекладах кількома мовами. Так, німецький фан-колектив здійснив переклад п’ятого тому менш ніж за 48 годин після офіційного виходу книги, тоді як у Франції аматорського перекладача було заарештовано за порушення авторських прав. Ці приклади демонструють масштаби явища аматорського перекладу та водночас висвітлюють низку проблем, пов’язаних із

правовими, етичними та професійними аспектами перекладацької діяльності в цифрову епоху.

Переклад відеоігор поєднує аудіовізуальний переклад із локалізацією програмного забезпечення. Кармен Манґірон і Міа О'Гаган (2006) [54, с. 11] визначають цю діяльність як «локалізацію ігор», підкреслюючи, що відеоігри можуть бути як субтитрованими, так і дубльованими, або поєднувати обидва підходи. Важливою характеристикою цього виду перекладу є висока «творчість і оригінальність» перекладача. Автори зауважують: «поки функціональність залишалася ключовим пріоритетом у локалізації програмного забезпечення, у випадку відеоігор ця функціональність має поєднуватись з високим рівнем творчості та оригінальності» [54, с. 13], що є необхідним для забезпечення розважального ефекту. Творчий аспект перекладу проявляється, зокрема, у перейменуванні персонажів та об'єктів, використанія неологізмів і свідомому виборі нестандартних діалектів. Наприклад, в американській версії гри *Final Fantasy* зброя «фурінказан» (з китайських ієрогліфів, що означає «вітер, ліс, вогонь і гора») через обмеження простору та жанрові особливості була перекладена лаконічно як «Завойовник». Для створення гумористичного ефекту торговцю О'аці надають кокні-акцент, тоді як у в японській версії він говорить зі стандартним акцентом, що ілюструє необхідність адаптації мовних і культурних елементів для цільової аудиторії.

Берналь Меріно (2006) [12, с. 32–33] розглядає термін «транскреація», який дедалі частіше використовується новими компаніями для відмежуватися від традиційних перекладацьких фірм. Це поняття було вперше введене індійським перекладачем і академіком П. Лалом [48] для опису адаптивних англомовних перекладів санскритських п'єс [39], а пізніше його застосували бразильський письменник Гарольдо де Кампос і бразильська постколоніальна теоретикиня Ельза Вієйра [77]. У працях Берналя Меріно, а також Карме Манґірона і Мінако О'Гагана термін «транскреація» тісно пов'язується з концептами «доместикації», «локалізації» та «скопосу». Карме Манґірон і Мінако О'Гаган (2006) [54] навіть поєднують термінологію: «скопос локалізації гри полягає у створенні цільової версії, яка зберігає зовнішній вигляд і атмосферу оригіналу, водночас видаючи себе за автентичний продукт». У цьому контексті транскреація тут підкреслює творчий й трансформативний

характер перекладацького процесу, тоді як опис «вигляду і атмосфери» походить із дискурсу локалізації та акцентує увагу на візуальних і семантичних аспектах адаптації контенту для цільової аудиторії.

Аудіовізуальний переклад (АВП) є однією з найважливіших галузей сучасного перекладознавства, що тісно пов'язана з розвитком медіапростору та цифрових технологій. Його особливість полягає у перекладі аудіовізуальних матеріалів, таких як кінофільми, телесеріали, документальні програми, мультимедійні презентації та онлайн-контент, із врахуванням специфіки візуального ряду, синхронності мовлення та культурних особливостей. У процесі вивчення англійської мови аудіовізуальний переклад виконує кілька ключових функцій. По-перше, він сприяє розвитку слухових і зорових навичок сприйняття мови, що особливо важливо для формування мовної компетентності здобувачів вищої освіти. По-друге, він дозволяє досліджувати міжмовні відповідності, адаптацію культурних реалій та використання різних технік перекладу, таких як субтитрування, дублювання та голос за кадром. АВП поєднує мовну, культурну та технічну компетентності, що робить його надзвичайно цінним інструментом у навчанні англійської мови та професійній підготовці майбутніх перекладачів.

У процесі навчання англійської мови аудіовізуальний переклад використовується як засіб розвитку аудіативної компетентності та навичок розуміння мовлення на слух. Здобувачі вищої освіти працюють із автентичними відеоматеріалами, аналізують вимову, інтонацію, ритм мовлення та специфічні мовні конструкції. Це сприяє формуванню навичок сприйняття англійської мови в реальних умовах комунікації та розвитку здатності швидко і точно розпізнавати зміст мовлення. Окрім цього, АВП дає змогу аналізувати синхронність мовлення та тексту, оцінювати тривалість реплік, темп мовлення та часові обмеження, що є особливо важливим при субтитруванні. Такі вправи допомагають здобувачам вищої освіти формувати аналітичне мислення та здатність до адаптації перекладу під різні технічні та часові умови.

Одним із основних напрямів АВП є субтитрування, яке передбачає переклад усного мовлення у письмову форму з урахуванням обмеженого часу появи субтитрів на екрані. Для здобувачів вищої освіти це є важливим практичним завданням,

оскільки воно дозволяє розвивати лексичну точність, вміння скорочувати текст без втрати змісту та адаптувати переклад під ритм оригінального мовлення. Субтитрування допомагає здобувачам вищої освіти усвідомити різницю між повним перекладом тексту та функціональним перекладом, орієнтованим на аудиторію та технічні обмеження. Дублювання та озвучення, у свою чергу, вимагають від перекладачів високого рівня фонетичної та інтонаційної підготовки, уміння синхронізувати перекладене мовлення з рухом губ та емоційним змістом персонажів. Робота в цих напрямках формує навички міжкультурного та міжмодального перекладу, які є надзвичайно важливими для професійного розвитку здобувачів вищої освіти.

Використання цифрових інструментів у процесі аудіовізуального перекладу значно підвищує ефективність навчання. Сучасні програми для субтитрування, такі як Aegisub, Subtitle Workshop, Amara, дозволяють працювати з відеоматеріалом у режимі реального часу, здійснювати часову синхронізацію субтитрів, редагувати текст та аналізувати тривалість реплік. Програми для дублювання та озвучення, наприклад Adobe Audition, Audacity або Premiere Pro, забезпечують запис голосу, монтаж аудіодоріжки та синхронізацію звуку з відеорядом. Ці цифрові інструменти дозволяють відпрацьовувати практичні навички, наближені до реальних умов професійної діяльності, що є надзвичайно важливим для підготовки висококваліфікованих перекладачів.

Аудіовізуальний переклад також сприяє розвитку міжкультурної компетентності. Під час роботи з фільмами, серіалами та мультимедійними матеріалами здобувачі вищої освіти стикаються з культурними реаліями, ідіомами, соціальними кодами та специфічними мовними явищами англійської мови. Для адекватного перекладу необхідно враховувати не лише лексичне значення слів, а й культурний контекст, прагматику мовлення та інтонаційні особливості. Наприклад, при перекладі гумористичних сцен здобувач вищої освіти має знайти відповідні засоби передачі жартів, що збережуть комічний ефект у цільовій культурі. Такі завдання сприяють розвитку критичного мислення, аналітичних здібностей та творчого підходу до перекладу, що є ключовими компонентами професійної компетентності перекладача.

Використання аудіовізуального перекладу у навчанні

англійської мови також сприяє інтерактивності та мотивації здобувачів вищої освіти. Робота з відеоматеріалами дозволяє поєднувати теоретичні знання з практичними навичками, залучати здобувачів вищої освіти до аналізу реальних текстів, обговорювати перекладацькі стратегії, порівнювати власні переклади з професійними та досліджувати різні підходи до передачі змісту. Це робить освітній процес більш динамічним, орієнтованим на практичний результат та ефективним у формуванні професійних компетентностей майбутніх перекладачів.

Аудіовізуальний переклад у сучасному медіапросторі включає також роботу з онлайн-контентом та мультимедіа, що значно розширює можливості навчання. Здобувачі вищої освіти можуть перекладати відео з YouTube, освітні матеріали, подкасти та вебінари, що дозволяє відпрацьовувати навички адаптації перекладу під різні жанри та стилі мовлення. Крім того, цифрові платформи для колаборативної роботи, такі як Google Docs, Trello або спеціалізовані онлайн-сервіси для субтитрування, дозволяють працювати у команді, обмінюватися перекладацькими ідеями, редагувати текст та здійснювати колективний аналіз перекладів. Це формує здатність до професійної комунікації та спільного прийняття рішень, що є важливим компонентом сучасної перекладацької практики.

Аудіовізуальний переклад є також ефективним засобом розвитку мовних навичок у контексті міждисциплінарного підходу. Здобувачі вищої освіти одночасно вдосконалюють мовну компетентність, аналітичні здібності, творчі навички та технічну грамотність. Наприклад, при створенні субтитрів або дублюванні відео здобувач вищої освіти має аналізувати мовні конструкції, адаптувати стиль і тон перекладу, враховувати часові обмеження та синхронізацію, а також працювати з аудіо- та відеоредакторами. Такий комплексний підхід дозволяє формувати у майбутніх перекладачів професійні навички, що відповідають сучасним вимогам медіапростору.

Сучасний медіапростір неможливо уявити без аудіовізуального контенту. Кінематограф, телебачення, стрімінгові платформи та соціальні мережі постійно створюють величезну кількість матеріалів для глобальної аудиторії. Аудіовізуальний переклад, який включає дубляж, субтитрування, аудіоописи, локалізацію і адаптацію мультимедійного контенту,

стає невід'ємною складовою процесу комунікації та глобалізації медіапродуктів. Його роль виходить далеко за межі простої трансформації тексту з однієї мови в іншу, адже він забезпечує культурну адаптацію, збереження авторської інтенції та емоційного впливу оригінального твору. Сучасний аудіовізуальний переклад поєднує лінгвістичну точність із технічними, художніми та психологічними аспектами сприйняття аудиторією, що робить його надзвичайно складним і багатоплановим процесом.

Однією з ключових особливостей аудіовізуального перекладу є його мультимодальність. На відміну від традиційного письмового перекладу, тут перекладач працює з одночасним поєднанням мовного, візуального та аудіального сигналу. При субтитруванні важливо не лише передати смисл діалогів, а й синхронізувати текст із тимчасовими рамками, забезпечуючи читабельність і зручність сприйняття. Дубляж вимагає, щоб перекладений текст відповідав артикуляції персонажів, їх емоційній інтонації та ритму мови. Таким чином, аудіовізуальний переклад потребує від спеціаліста не лише лінгвістичних знань, а й розуміння основ кінематографії, монтажу та аудіоінженерії.

Сучасний медіапростір диктує високі вимоги до швидкості та якості перекладу. З розвитком стрімінгових платформ, таких як Netflix, Disney+ та YouTube, з'являється необхідність у швидкій локалізації великого обсягу контенту для глобальної аудиторії. Це створює нові виклики для перекладачів: потрібно оперативно створювати субтитри та дубляж для нових серіалів і фільмів, зберігаючи при цьому точність перекладу, культурну релевантність та художню цінність. З цієї причини сучасний аудіовізуальний переклад активно інтегрує цифрові технології, такі як автоматичне розпізнавання мови, програмне забезпечення для субтитрування та системи для синхронізації дубляжу. Здобувачі вищої освіти під час вивчення дисципліни «Вибрані питання теорії та практики перекладу» активно використовують ці цифрові інструменти, що дозволяє їм практично освоювати методи локалізації та адаптації медіаконтенту.

Однією з характерних рис сучасного аудіовізуального перекладу є його культурна адаптація. Перекладач не може обмежуватися буквальним перекладом діалогів або текстових елементів. У процесі локалізації враховуються культурні коди, гумор, ідіоми, відсилання до історичних та соціальних реалій, які

можуть бути незрозумілі цільовій аудиторії. Жарт або каламбур, що добре сприймається в одній культурі, може втратити сенс у іншій, тому перекладач повинен знайти еквівалентний емоційний або смисловий варіант. Від цього залежить не лише розуміння сюжету, а й емоційне сприйняття твору, важливе для успіху медіапродукту на міжнародному ринку.

Сучасні дослідники приділяють увагу психолінгвістичним аспектам аудіовізуального перекладу. Важливо враховувати швидкість мовлення, когнітивні можливості аудиторії та обмеження уваги при створенні субтитрів. Дослідження показують, що занадто швидкі або перенасичені текстом субтитри знижують ефективність сприйняття, тоді як добре збалансований переклад дозволяє глядачам одночасно сприймати візуальну інформацію та текст. Дубляж потребує точного відтворення емоційної окраски голосу персонажа та його інтонаційних змін, що також впливає на когнітивне сприйняття і емоційний ефект.

Особливу увагу сучасні перекладачі приділяють інтерактивності та мультиплатформеності контенту. Відеоігри, віртуальна та доповнена реальність, онлайн-курси та інші інтерактивні форми медіа потребують від перекладача врахування не лише лінгвістичних та культурних особливостей, а й взаємодії користувача з контентом. Це підвищує значення адаптивності перекладача та його здатності працювати в умовах високих технологічних вимог.

Сучасні технології значною мірою змінюють сам процес перекладу. Програмні комплекси для субтитрування дозволяють автоматично визначати часові коди, синхронізувати текст із відеорядом та перевіряти відповідність тривалості субтитру. Для дубляжу використовуються системи автоматичного вирівнювання звуку та ритму мови, що допомагає досягати високої точності синхронізації. Програми для субтитрування, такі як Aegisub та Subtitle Workshop, дозволяють контролювати тривалість показу тексту, вирівнювати його за хронометражем та забезпечувати відповідність ритму мовлення персонажів. Для дубляжу застосовуються Adobe Audition, Pro Tools, Cubase, а також системи автоматичної синхронізації голосу Papagayo або Reaper. Системи автоматичного розпізнавання мови, такі як IBM Watson Speech to Text, Google Cloud Speech-to-Text або Microsoft Azure Speech, дозволяють швидко обробляти великі обсяги аудіо-

та відеоматеріалів, перетворюючи аудіо на текст для подальшої локалізації. Здобувачі вищої освіти під час навчання в рамках дисципліни «Вибрані питання теорії та практики перекладу» практикуються у використанні цих інструментів для створення субтитрів та дубляжу.

Інтегровані платформи для локалізації та управління проєктами, такі як SDL Trados Studio, MemoQ, Wordbee або Smartling, забезпечують координацію командної роботи перекладачів, редакторів та технічних спеціалістів, створення пам'яті перекладів, підтримку стандартизованих форматів файлів субтитрів і дубляжу, а також відстеження змін у реальному часі. Програми для аналізу відео та аудіо, такі як Vrew або Kapwing, допомагають визначати моменти високої активності персонажів, емоційні паузи та важливі сцени, що сприяє оптимальному підбору тривалості субтитрів та темпу дубляжу. Для інтерактивного контенту, включно з відеоіграми та VR/AR-продуктами, використовуються середовища типу Unity Localization Tool або Unreal Engine Localization Dashboard для синхронізації тексту з інтерактивними елементами. Хмарні технології та онлайн-сервіси, як YouTube Studio, Amara або Subtitle Horse, забезпечують доступ до програмних інструментів без потреби встановлення складного програмного забезпечення, що дозволяє глобальним командам перекладачів працювати спільно у реальному часі.

Цифрові інструменти інтегрують елементи автоматичного контролю якості: перевірку орфографії та граматики, аналіз читабельності тексту, контроль тривалості субтитрів та синхронізації звуку з текстом, що зменшує кількість помилок і підвищує якість локалізації. Вони поєднують функціонал для субтитрування, дубляжу, обробки звуку, синхронізації, локалізації та управління проєктами, дозволяють швидко адаптувати медіаконтент для глобальної аудиторії, забезпечують точність та культурну релевантність перекладу, а також підвищують продуктивність роботи перекладачів. Водночас успішний аудіовізуальний переклад неможливий без людського контролю та творчого підходу, адже перекладач адаптує контент під культурний і психологічний контекст аудиторії, зберігаючи художню цінність та емоційний ефект оригіналу.

Таким чином, аудіовізуальний переклад як галузь перекладознавства є невід'ємною частиною навчання англійської

мови, сприяє розвитку мовних, міжкультурних та професійних компетентностей здобувачів вищої освіти, формує навички роботи з цифровими технологіями та підвищує практичну підготовку майбутніх перекладачів. Цифрові інструменти аудіовізуального перекладу є невід'ємною складовою сучасного медіапростору, поєднуючи технологічну точність, аналітичні можливості та креативність, забезпечуючи комплексну адаптацію медіаконтенту для різних мовних і культурних аудиторій. Завдяки інтеграції програмного забезпечення для субтитрування, дубляжу, локалізації, аналітики та управління проєктами сучасний аудіовізуальний переклад стає більш професійним, швидким і якісним, що робить його критично важливим для глобальної комунікації та розвитку медіаіндустрії. Використання аудіовізуального перекладу в освітньому процесі забезпечує інтерактивність, практичну орієнтацію, розвиток аналітичного та творчого мислення та здатність ефективно працювати з різноманітними медіаматеріалами, що є ключовими для професійної діяльності у сучасному глобалізованому світі (*див. Табл.3.2*).

Таблиця 3.2

Аудіовізуального цифрові засоби у процесі вивчення курсу «Вибрані питання теорії та практики перекладу»

Назва інструмента	**Призначення**	**Особливості / переваги**
Aegisub	Створення та редагування субтитрів	Автоматичне визначення часових кодів, синхронізація тексту з відео, підтримка багатомовності
Subtitle Workshop	Субтитрування	Зручне редагування тексту, перевірка форматування, інтеграція з різними відеоформатами
Adobe Audition	Обробка звуку для дубляжу	Редагування інтонацій, темпу мовлення, накладення ефектів, очищення аудіо
Pro Tools	Студійна обробка аудіо	Високоточне редагування голосу,

		синхронізація з відео, професійна студійна платформа
Cubase	Створення музики та звукових доріжок	Комплексне управління аудіо, адаптація голосу та музики під медіаконтент
Papagayo	Автоматична синхронізація дубляжу	Вирівнювання голосу з рухами губ персонажів, полегшення дубляжного процесу
IBM Watson Speech to Text	Розпізнавання мови	Автоматичне перетворення аудіо на текст, підтримка багатомовних матеріалів
Google Cloud Speech-to-Text	Розпізнавання мови	Висока точність, інтеграція з іншими хмарними сервісами, швидка обробка великих обсягів
SDL Trados Studio	Управління проєктами перекладу	Пам’ять перекладів, підтримка багатомовних проєктів, координація командної роботи
MemoQ	Локалізація та переклад	Збереження термінології, контроль якості, інтеграція субтитрів і дубляжу
Wordbee	Онлайн-управління перекладацькими проєктами	Робота в хмарі, багатокористувацький доступ, контроль змін у реальному часі
Smartling	Локалізація контенту	Автоматизація процесу, інтеграція з цифровими платформами, адаптація мультимедійного контенту
Vrew	Аудіо- та відеоаналітика	Виявлення ключових моментів відео,

		допомога у визначенні тривалості субтитрів
Kapwing	Онлайн-редагування відео	Автоматичне субтитрування, редагування тексту, синхронізація з відеорядом
Unity Localization Tool	Локалізація інтерактивного контенту	Інтеграція перекладу у VR/AR та ігрові проєкти, адаптація тексту для інтерактивних елементів
Unreal Engine Localization Dashboard	Локалізація інтерактивного контенту	Підтримка багатомовних проєктів, інтеграція з ігровим середовищем, управління текстом та аудіо

3.4 Локалізація та глобалізація в епоху цифрових медіа і транснаціонального контенту

У комп'ютеризовану епоху переклад перетворився на масштабну комерційну діяльність, а в межах індустрії, особливо у сфері розроблення програмного забезпечення, його дедалі частіше розглядають у контексті комплексного процесу, позначеного акронімом GILT – *Globalization, Internationalization, Localization, Translation* (глобалізація, інтернаціоналізація, локалізація, переклад). Межа між поняттями «локалізація» та «переклад» поступово розмивається, проте локалізацію зазвичай тлумачать як ширше поняття, що включає переклад як один із її структурних компонентів. Зокрема, за визначенням LISA (*Localisation Industry Standards Association* – Асоціації стандартів індустрії локалізації), локалізація розуміється як процес адаптації продукту з урахуванням мовних, культурних і регіональних особливостей цільового ринку, на якому цей продукт буде використовуватися та реалізовуватися.

Пародоксально, що саме практика перекладу постачає сучасній теорії нові концептуальні категорії та терміни, такі як «локалізація» та «локаль», які поступово входять до наукового

обігу перекладознавства, відображаючи його міждисциплінарний характер та зв'язок із галузями комунікаційних і технологічних студій.

Нині зростає кількості праць, присвячених опису механістичних і повсякденних операцій нових технологій у сучасному перекладацькому середовищі [26; 2]. Паралельно з цим з'являються інноваційні теоретичні дослідження, спрямовані на аналіз наслідків цих трансформацій для перекладача, перекладацьких процесів і самого поняття перекладу. Важливим внеском у ці дискусії є праця Ентоні Піма *The Moving Text: Localization, Translation and Distribution (Текст у русі: локалізація, переклад і розповсюдження)* [62], яка є частково переглянутою та розширеною версією його попереднього дослідження *Translation and Text Transfer (Переклад і передача тексту)* (1992). У цій роботі Ентоні Пім переосмислює традиційні проблеми перекладу в контексті глобалізованого комунікативного простору, зокрема аналізує феномен інтернаціоналізації з позицій теорії перекладу, що призводить до адаптації класичних моделей комунікації та їхнього переосмислення в межах счасних технологічних і соціокультурних умов.

Виробництво кількох версій цільової мови, наприклад локалізованого програмного забезпечення для різних країн, істотно трансформує традиційну модель перекладу, що передбачала «пряме» перенесення змісту від оригінального тексту (ST) до тексту перекладу (TT). У процесі створення локалізованих продуктів використовується так звана інтерлінгва-версія – проміжний варіант тексту, запозичений із практики машинного перекладу, який підлягає постійному оновленню й редагуванню. Унаслідок цього початковий оригнальний текст поступово втрачає свій статус центральної референції, а його роль у процесі перекладу значно послаблюється [62, с. 34–35]. У межах інтернаціоналізованого виробничого циклу поняття еквівалентності більше не визначається ступенем точності відповідності цільового тексту (TT) вихідному (ST). Натомість основним критерієм оцінювання стає функціональність цільового продукту, тобто його здатність ефективно виконувати комунікативні, технічні та культурні завданння в межах конкретного ринку.

Ентоні Пім також акцентує увагу на специфіці цього нового

промислового феномену, підкреслюючи його складність і масштабність. На його думку, «найбільш очевидною відмінністю є масштаб: інтернаціоналізація, а фактично й увесь дискурс локалізації, традиційно охоплюють вузькі професійні локалі, тоді як перекладацька еквівалентність зазвичай стосується ширших, комплексних соціальних утворень […] і неминуче зачіпає питання культурної складності та взаємоперетинів» [62, с. 65].

Картина локалізації, яку окреслює Ентоні Пім, постає як переважно дегуманізований процес, зорієнтований насамперед на маркетингові локалі, а не на живі культурні спільноти. У цьому виробничому середовищі перекладацька діяльність здійснюється командами фахівців, котрі, як правило, не мають цілісного уявлення про загальну концепцію продукту й працюють у межах суворо регламентованих дедлайнів, корпоративних протоколів і ринкових вимог [62, с. 198].

Альтернативний підхід до розуміння цих процесів пропонує ірландський дослідник Майкл Кронін у монографії *Translation and Globalization (Переклад і глобалізація)* (2003) [18], яка стала важливою критичною реакцією на тенденції глобалізації. Враховуючи, що Ірландія тривалий час залишалася європейським центром індустрії локалізації, не є випадковим, що саме в цьому інтелектуальному контексті сформульовано фундаментальну теоретичну критику технократичного бачення локалізаційних процесів.

У контексті глобалізованого світу, що дедалі більше визначається розвитком інформаційно-комунікаційних технологій, Майкл Кронін акцентує увагу на концепції «мереж (перекладацького) обміну», у межах якої фізична відстань перестає бути вирішальним чинником. Водночас ця технологічна доступність, що забезпечує можливість дистанційної співпраці та дозволяє перекладацьким агентствам залучати виконавців із регіонів із нижчими ринковими ставками, породжує нові форми економічної та професійної нерівності. Перекладачі, які не мають стабільного доступу до базових цифрових ресурсів і інформаційної інфраструктури, фактично усуваються з глобального ринку праці, незалежно від їхньої географічної близькості чи фахової компетентності [18, с. 47]. Таким чином, процеси глобалізації та цифровізації істотно трансформують роль, статус і комунікативні взаємини перекладача в сучасному суспільстві. Відсутність інтеграції у цифровий простір сьогодні

еквівалентна виключенню з глобального культурного обміну, що підкреслює тісний зв'язок між технологічною доступністю та професійною видимістю перекладача.

Окремі дослідники повертається до проблеми мов меншин, наголошуючи на її актуальності в умовах культурної та лінгвістичної глобалізації. Зокрема, науковець Майкл Кронін аналізує крихку «мовну екосистему», яка перебуває під загрозою внаслідок домінування великих міжнародних мов. Водночас дослідник розглядає переклад не лише як потенційно деструктивний чинник, що сприяє витісненню малих мов, а й як інструмент, здатний забезпечити мовне відродження та культурне самоствердження.

Майкл Кронін наголошує, що теорія перекладу є «життєво необхідною» для мов меншин, оскільки дає змогу усвідомлювати механізми мовної політики, аналізувати її наслідки та, за можливості, впливати на неї на користь самих мовців [18, с. 149]. У цьому контексті він формулює концепцію «екології перекладу», що розуміється як практика, яка надає мовцям і перекладачам мов меншин контроль над тим, що, коли і як перекладається на їхню мову та з неї [18, с. 167]. Ця концепція передбачає активістський вимір перекладацької діяльності, який Майкл Кронін пов'язує з «однаково нагальною задачею – донести до суспільств і культур важливість перекладу для порівняльного саморозуміння і майбутнього розвитку» [18, с. 134]. Така нагальність, за автором, зумовлена подвійною недооцінкою перекладу: економічною, що виявляється у низькому рівні оплати праці перекладачів, і культурно-політичною, яка проявляється у відсутності розуміння з боку перекладачів, культурних інституцій і транснаціональних політичних структур історичного та цивілізаційного значення перекладу. Попри певний ідеалістичний характер цієї позиції, Кронін убачає у ній перспективу розширення ролі перекладача як активного культурного посередника, який здатний впливати на формування більш рівноправного глобального простору комунікації. Водночас дослідник порушує критично важливе питання, що набуває майже риторичного характеру: чи не стають перекладачі, «невиправні кочівники, які опираються обмежувальному впливу локального», невільними співучасниками глобалізаційного проєкту? [18, с. 54].

Локалізація та глобалізація є важливими аспектами

сучасного перекладознавства, що тісно пов’язані із процесами міжнародної комунікації, глобалізації бізнесу, технологій та культурного обміну. Вивчення цих явищ у контексті англійської мови дозволяє не лише опановувати перекладацькі навички, а й розуміти принципи адаптації мовного та культурного контенту для різних аудиторій, враховуючи локальні особливості та глобальні стандарти. Локалізація передбачає адаптацію тексту, продукту чи послуги під мовні, культурні та соціальні норми конкретної країни або регіону, тоді як глобалізація передбачає створення контенту, що може бути зрозумілим та прийнятним для широкої міжнародної аудиторії. У процесі навчання англійської мови ці явища стають потужним інструментом розвитку міжкультурної компетентності, мовної точності та навичок адаптації перекладу під різні цільові аудиторії.

Локалізація в навчанні англійської мови використовується для розвитку умінь адаптувати тексти з урахуванням культурних і соціальних реалій цільової аудиторії. Здовачі вищої освіти вивчають, як змінювати назви, одиниці виміру, часові формати, календарі, національні символи та культурні відсилки так, щоб переклад був природним та зрозумілим для локальної аудиторії. Наприклад, під час перекладу рекламного чи маркетингового контенту з англійської мови здобувач вищої освіти повинен враховувати місцеві звичаї, соціальні норми та уподобання споживачів. Така робота формує здатність до критичного мислення, аналітичних навичок та гнучкого підходу до перекладу, що особливо важливо у глобальному професійному середовищі.

Глобалізація у контексті перекладу англійської мови означає створення текстів і контенту, який буде зрозумілим та прийнятним для міжнародної аудиторії, без потреби глибокої адаптації під конкретну культуру. Це особливо важливо для глобальних вебсайтів, програмного забезпечення, міжнародних публікацій та соціальних мереж. Здовачі вищої освіти вивчають, як розробляти універсальні тексти, що враховують різні культурні особливості, зберігаючи при цьому точність інформації та ясність комунікації. Наприклад, при перекладі інструкцій, освітніх матеріалів чи технічних документів важливо використовувати стандартну англійську мову, зрозумілу для носіїв різних культур, і уникати вузькокультурних відсилок, що можуть бути незрозумілими для міжнародної аудиторії.

У процесі навчання англійської мови локалізація та глобалізація застосовуються як практичні вправи для розвитку перекладацької компетентності. Здобувачі вищої освіти аналізують автентичні тексти, оцінюють, які елементи потребують адаптації, а які можуть залишатися незмінними. Вони порівнюють різні стратегії локалізації та глобалізації, визначають найбільш ефективні підходи та моделюють ситуації реальної перекладацької практики. Наприклад, під час локалізації вебсайту здобувач вищої освіти повинен змінити дати, валюту, формат адреси, культурні приклади та інші елементи, що відображають локальні стандарти. Паралельно здобувач вищої освіти може спробувати створити глобалізовану версію того ж тексту, орієнтовану на міжнародну аудиторію, і порівняти результати.

Цифрові інструменти відіграють ключову роль у процесі локалізації та глобалізації англійських текстів. Сучасні програми, такі як SDL Trados Studio, MemoQ, Wordfast, Crowdin або Lokalise, дозволяють працювати з великими обсягами тексту, здійснювати переклад з урахуванням локальних стандартів, контролювати терміни, аналізувати повторювані сегменти та забезпечувати якість перекладу. Використання таких інструментів в освітньому процесі дозволяє набувати практичного досвіду роботи в умовах сучасної перекладацької індустрії, формує навички роботи з цифровими ресурсами та адаптації перекладу під різні аудиторії.

Локалізація та глобалізація також розвивають міжкультурну компетентність здобувачів вищої освіти. Під час роботи з текстами різних жанрів та цільових груп здобувачі вищої освіти аналізують культурні відмінності, соціальні кодекси, мовні особливості та етичні стандарти. Наприклад, при перекладі літературного або художнього тексту здобувач вищоїосвіти повинен враховувати культурні відмінності у поведінці персонажів, соціальні реалії та стилістичні особливості. У технічних та наукових текстах важливо дотримуватися термінологічної точності, одночасно адаптуючи зміст під потреби конкретної аудиторії. Такі вправи сприяють формуванню аналітичного мислення, здатності до адаптації перекладу та розвитку творчих навичок.

Використання локалізації та глобалізації у навчанні англійської мови сприяє інтерактивності та практичній

спрямованості процесу. Здобувачі вищої освіти працюють із реальними матеріалами: вебсайтами, мобільними застосунками, освітніми платформами, рекламними матеріалами та мультимедіа. Вони оцінюють потребу адаптації контенту під конкретну аудиторію, порівнюють власні переклади з професійними, обговорюють стратегії та шукають оптимальні рішення. Такий підхід формує навички критичного мислення, колективної роботи, аналізу та оцінки перекладацьких рішень.

Особливу увагу у навчанні приділяють комбінації локалізації та глобалізації у різних контекстах. Наприклад, під час розробки глобального програмного продукту потрібно враховувати загальні стандарти інтерфейсу, зрозумілі міжнародній аудиторії, і водночас локалізувати текстові елементи під конкретні ринки. Такий підхід дозволяє навчитися балансувати між універсальністю та локальною адаптацією, що є важливим для професійної перекладацької діяльності в умовах глобалізованого медіапростору та міжнародного бізнесу.

Локалізація та глобалізація є ключовими напрямами сучасного перекладознавства, особливо в умовах цифрового медіапростору та глобальної комунікації. У контексті вивчення англійської мови ці процеси дозволяють не лише освоювати перекладацькі навички, а й ефективно використовувати цифрові інструменти для адаптації контенту під різні цільові аудиторії. Локалізація передбачає адаптацію текстів, програмного забезпечення, вебсайтів та мультимедіа під мовні та культурні особливості конкретної країни чи регіону. Глобалізація, навпаки, спрямована на створення контенту, який буде зрозумілим та прийнятним для широкої міжнародної аудиторії. Цифрові технології у цьому процесі відіграють критично важливу роль, забезпечуючи ефективність, точність та масштабованість перекладацької діяльності.

У навчанні англійської мови локалізація та глобалізація застосовуються через практичні завдання з адаптації автентичних матеріалів. Здобувачі вищої освіти працюють з вебсайтами, мобільними застосунками, освітніми платформами та цифровими медіа, аналізуючи, які елементи потребують локалізації (наприклад, дати, одиниці виміру, культурні посилання, формат часу) та які можуть залишатися універсальними. Цей процес передбачає систематичну роботу з термінологією, стилістикою та культурним контекстом, а цифрові інструменти допомагають

автоматизувати, оптимізувати та стандартизувати ці процеси.

Одним із основних цифрових інструментів для локалізації та глобалізації є CAT-програми (Computer-Assisted Translation), такі як SDL Trados Studio, MemoQ, Wordfast, OmegaT та CafeTran. Вони дозволяють здобувачам вищої освіти:

- зберігати та повторно використовувати перекладені сегменти тексту;
- вести термінологічні бази та глосарії;
- контролювати узгодженість перекладу у великих проєктах;
- працювати з різними форматами файлів, включно з веб-програмним та мультимедійним контентом.

Ці програми не лише підвищують ефективність перекладу, але й формують навички роботи з професійними цифровими ресурсами, що є необхідним у сучасній перекладацькій практиці.

Для роботи з веб- та мультимедійним контентом використовуються платформи локалізації, такі як Crowdin, Lokalise, Transifex, Smartling та Phrase. Вони дозволяють здобувачам вищої освіти:

- одночасно працювати над проєктом у команді;
- здійснювати онлайн-редагування та коментування тексту;
- автоматично інтегрувати переклад у вебсайти або мобільні застосунки;
- тестувати локалізований контент у реальному часі.

Завдяки цим платформам здобувачі вищої освіти отримують досвід колективної роботи та розуміння процесів локалізації та глобалізації в умовах сучасної цифрової індустрії.

Окрім CAT-програм і платформ локалізації, значну роль відіграють інструменти для контролю якості перекладу, наприклад Xbench, QA Distiller та Verifika. Вони дозволяють перевіряти термінологічну узгодженість, граматичні помилки, повторюваність тексту та відповідність стилю. В освітньому процесі ці інструменти допомагають відпрацьовувати уважність, критичне мислення та здатність до самостійної оцінки якості перекладу.

Важливим аспектом використання цифрових інструментів є робота з глосаріями та базами термінів, які забезпечують уніфікацію перекладу та відповідність локальним стандартам.

Платформи SDL MultiTerm, TermBase або внутрішні бази термінів CAT-програм дозволяють створювати власні колекції термінів, працювати з тематичними словниками та забезпечувати стабільність перекладу у великих проєктах. Це особливо важливо під час локалізації технічних, юридичних або маркетингових текстів, де точність термінології визначає якість та ефективність перекладу.

Ще одним напрямом є робота з мультимедійним та аудіовізуальним контентом у рамках локалізації та глобалізації. Програми для субтитрування та дублювання, такі як Aegisub, Subtitle Workshop, Amara, Adobe Premiere Pro, Audacity або Adobe Audition, дозволяють адаптувати англомовні відео для локальних ринків або створювати універсальні глобалізовані версії. Здобувачі вищої освіти навчаються синхронізувати текст із відеорядом, адаптувати діалоги під культурні особливості цільової аудиторії та дотримуватися часових обмежень субтитрів.

Використання цифрових інструментів локалізації та глобалізації сприяє розвитку міжкультурної компетентності здобувачів вищої освіти. Робота з міжнародними вебсайтами, програмними продуктами та мультимедіа дозволяє аналізувати культурні відмінності, оцінювати потребу адаптації тексту та виробляти навички критичного мислення. Здобувачі вищої освіти опановують розпізнавати вузькокультурні елементи, адаптувати гумор, стилістику, соціальні відсилки та інші культурні маркери, забезпечуючи адекватний переклад для конкретної аудиторії.

Особливе значення має поєднання локалізації та глобалізації. Наприклад, у навчанні англійської мови здобувачі вищої освіти можуть отримати завдання перекласти глобальний вебсайт на конкретну локальну аудиторію. Вони використовують CAT-програми для автоматизації процесу, платформи локалізації для командної роботи та інструменти контролю якості для перевірки точності термінології. Такий комплексний підхід формує практичні професійні навички, необхідні для роботи у сучасних умовах глобалізації.

Таким чином, локалізація та глобалізація як галузі перекладознавства відіграють ключову роль у процесі навчання англійської мови. Вони сприяють розвитку мовної компетентності, міжкультурного розуміння, критичного мислення та практичних навичок перекладу. Використання цифрових інструментів, аналіз автентичних матеріалів та

моделювання реальних професійних ситуацій забезпечують ефективну підготовку до роботи в сучасному глобалізованому середовищі, де точність, адаптованість та культурна адекватність перекладу є надзвичайно важливими. Вивчення локалізації та глобалізації формує гнучкість, професійну компетентність та здатність до ефективної міжкультурної комунікації, що є ключовими навичками для майбутніх перекладачів і спеціалістів у сфері англійської мови.

Використання цифрових інструментів, таких як CAT-програми, платформи локалізації, інструменти контролю якості та глосарії, дозволяє працювати з автентичними матеріалами, адаптувати контент під різні аудиторії, формувати міжкультурну компетентність та набувати практичного досвіду, необхідного для майбутньої професійної діяльності (*див. Табл.3.3*).

Таблиця 3.3

Використання цифрових технологій локалізації та глобалізації у підготовці майбутніх перекладачів під час вивчення курсу «Вибрані питання теорії та практики перекладу»

Цифровий інструмент / Платформа	**Тип інструменту**	**Призначення у процесі локалізації та глобалізації**	**Застосування у навчанні англійської мови**
SDL Trados Studio	CAT-програма	Автоматизація перекладу, управління сегментами, термінологією	Здобувачі вищої освіти створюють переклади текстів, ведуть термінологічні бази, працюють над локалізацією контенту
MemoQ	CAT-програма	Переклад великих обсягів тексту, контроль якості, узгодженість термінів	Використовуєтьс я для проєктів локалізації вебсайтів, технічних та маркетингових текстів
Wordfast	CAT-	Збереження	Практика

	програма	перекладених сегментів, робота з багатомовними файлами	повторюваних сегментів перекладу та підготовка до професійної роботи
Crowdin	Платформа локалізації	Онлайн-колаборація, інтеграція з вебсайтами та застосунками	Здобувачі вищої освіти працюють над локалізацією веб-ресурсів, адаптують текст під різні культури
Lokalise	Платформа локалізації	Автоматизація перекладу застосунків і вебсайтів	Навчальні проєкти з локалізації мобільних застосунків та вебінтерфейсів
Transifex	Платформа локалізації	Онлайн-переклад, контроль версій, інтеграція з кодом	Використання у навчанні англійської мови через переклад інтерфейсів та мультимедіа
Xbench	Інструмент контролю якості	Перевірка термінології, граматики, узгодженості перекладу	Здобувачі вищої освіти оцінюють якість перекладу локалізованого контенту
QA Distiller	Інструмент контролю якості	Автоматизована перевірка узгодженості, дублювань, стилю	Використовуєтьс я для аналізу текстів англійською мовою та перевірки локалізації
Aegisub	Програма для субтитрування	Локалізація та глобалізація відео,	Здобувачі вищої освіти перекладають та

		синхронізація субтитрів	адаптують англомовні відео під різні аудиторії
Adobe Premiere Pro / Audition	Мультимедіа-редактори	Редагування аудіо та відео для локалізації	Практика дублювання, адаптації відео- та аудіоматеріалів англійською мовою
SDL MultiTerm / TermBase	Термінологічні бази	Створення та управління глосаріями	Здобувачі вищої освіти створюють тематичні словники, забезпечуючи точність локалізації
Amara / Subtitle Workshop	Субтитрування-ня	Онлайн-локалізація відеоконтенту	Адаптація відеоуроків, презентацій та мультимедіа для навчання англійської мови

Також необхідно розглянути приклади корпусних досліджень у сфері перекладу та аудіовізуального перекладу як сценарії для короткого обговорення їхнього потенційного внеску в теорію та практику перекладознавства. Ілюстративним матеріалом слугують результати реальних досліджень.

Потужність комп'ютерних інструментів у пошуку, впорядкуванні й поданні лінгвістичних даних за словоформами виявилася вражаючою. При цьому потенціал корпусного аналізу виходить далеко за межі монолінгвальних корпусів.

Однак, незважаючи на очевидні переваги, цей підхід ще не повною мірою реалізований у перекладознавстві. Причина, ймовірно, полягає в самій природі технології: створення корпусу – процес ресурсозатратний і потребує значної технічної експертизи. Відбір релевантних текстів, їх підготовка у відповідному форматі, очищення від шуму, тегування частин мови або інших мовних ознак – усе це вимагає спеціалізованих

знань. Аналіз і подальша інтерпретація статистичних даних також не є тривіальним завданням.

Саме тому нині існує порівняно небагато масштабних чи глибоких комп'ютерно-підтримуваних досліджень перекладених літературних текстів, авторів або навіть жанрів. Крім того, результати таких досліджень часто викликають скепсис, особливо якщо вони не враховують соціокультурного контексту створення або рецепції текстів. Деякі критики вважають корпусний аналіз надто обмеженим, зорієнтованим лише на текст, що ближче до контрастивної лінгвістики, а не до культурологічного розуміння перекладу.

В одному із проєктів Джеремі Мандей (Jeremy Munday), присвяченому аналізу семантичної просодії – тобто семантичного «забарвлення» або асоціативного навантаження лексем – розглядали відповідники англійського слова loom та іспанського cernerse. Дослідження базувалося на матеріалі з British National Corpus та Real Academia Española Corpus (www.rae.es). Один із найпоказовіших результатів стосувався колокаційного використання цих лексем: для іспанського cernerse типовою є колокація *una amenaza que se cierne sobre* («загроза, що нависає над…»), тоді як в англійській мові спостерігається інша лексико-синтаксична структура – *a gathering threat* або *a threat gathering over*. Це свідчить про наявність мовно-культурних відмінностей у формуванні семантичного поля та відображенні концепту загрози.

Аудіовізуальний переклад, зокрема субтитрування, нині став настільки поширеним і активно досліджуваним явищем, що його можна вважати окремим підрозділом перекладознавства. Водночас помітною є відсутність теоретично розроблених моделей, що ґрунтувалися б саме на особливостях аудіовізуального медіа. Значна частина досліджень має переважно нормативний, предписувальний характер: увага зосереджується на технічних параметрах субтитрування (максимальна довжина рядка, часові рамки, позиціонування на екрані тощо) та формулюванні так званих «оптимальних» перекладацьких стратегій, водночас уникаючи глибшого теоретичного осмислення процесу.

На тлі цього дедалі більшого поширення набувають дескриптивні підходи, особливо серед здобувачів вищої освіти і молодих дослідників. Це пояснюється частково доступністю

аудіовізуального матеріалу, зокрема паралельними версіями фільмів або серіалів (оригінал та субтитри), а також загальною популярністю кіномистецтва як об'єкта дослідження. Відтак активно розробляються теми, пов'язані з перекладом діалектів, гумору, ненормативної лексики, культурних реалій та інших мовних явищ.

Проте більшість таких студій зосереджуються виключно на письмовому компоненті – субтитрах – у порівнянні з транскрипцією усного діалогу, при цьому майже повністю ігноруючи візуальну складову. Візуальне зображення, яке зазвичай не змінюється у процесі перекладу, часто сприймається як статичне тло і не включається до аналітичного дискурсу. Тим часом, як слушно зауважує Фредерік Шауме (2004) [16], візуальний канал є невід'ємною складовою аудіовізуального повідомлення, і його ігнорування значно обмежує аналітичний потенціал дослідження.

Для повноцінного аналізу аудіовізуального перекладу необхідне залучення аналітичного інструментарію та метамови кінотеорії, якими володіють далеко не всі фахівці з перекладознавства. Схожа ситуація спостерігається і з використанням постколоніальної або культурної теорії у вивченні так званого «світового кіно», що потребує глибокого розуміння специфіки локального контексту.

Показовим прикладом необхідності такого комплексного підходу є фільм *Aparajito* (1956) режисера Сатьяджита Рея – другий у його всесвітньо відомій трилогії про хлопчика Апу. Стрічка, знята у чорно-білому форматі з музичним супроводом Раві Шанкара, змальовує життя бідної індійської родини на берегах Гангу, зосереджуючись на процесі дорослішання головного героя. У 1957 році *Aparajito* здобув «Золотого лева» на Венеційському кінофестивалі, що засвідчило його визнання в міжнародному кінематографічному просторі. Аналіз субтитрування цього фільму демонструє важливість урахування культурного, історичного та візуального контекстів при переданні досвіду «іншості» через переклад.

Візуальна складова фільму створює сильний емоційний ефект, але не менш промовистими є і перекладацькі стратегії у субтитрах, особливо на початку стрічки. Однією з характерних рис є велика кількість лексичних запозичень, передусім назв локальних страв або предметів побуту. Такі слова, як mung dal,

khichree, paan masala, pedha, часто подаються курсивом і не супроводжуються поясненнями.

Ці запозичення іноді концентруються у межах одного субтитру, що зберігає локальний колорит, але водночас створює комунікативні труднощі для глядача, не знайомого з індійською культурою. Наприклад:

«Apu's been asking for khichree since he had some at the ghat the other day».

У цьому фрагменті слово *khichree* позначає традиційну страву з рису та бобів мунг, а *ghat* – це архітектурна споруда (сходи до річки), яка використовується для купання або здійснення ритуалів. Обидва терміни залишаються без тлумачення, що ускладнює їх розуміння для іноземного глядача.

У деяких випадках субтитри демонструють поєднання запозичення та часткової експлікації, як у фрагменті: «A sweet made from milk [dinche ladoo]. And a pedha as well».

Попри спробу перекладача зберегти культурну специфіку, такий підхід не гарантує повної ясності. Слова *ladoo* і *pedha* залишаються незрозумілими для глядача, не знайомого з контекстом. Таким чином, перекладачеві доводиться балансувати між двома завданнями – збереженням культурної аутентичності та забезпеченням доступності перекладу для глобальної аудиторії.

У підсумку, як корпусні, так і аудіовізуальні дослідження перекладу відкривають нові можливості для теоретичного і прикладного аналізу. Корпусна методологія дає змогу систематично вивчати мікрорівень мовних одиниць, тоді як аудіовізуальний переклад вимагає мультимодального підходу, що виходить за межі традиційного текстоцентризму. Обидві парадигми демонструють потребу в міждисциплінарному підході – через інтеграцію лінгвістики, комп'ютерних наук, кінотеорії, культурології та соціальних студій у межах сучасного перекладознавства.

Особливо цікавим є питання, яким чином лексичні запозичення у субтитрах впливають на сприйняття перекладу: чи сприяють вони глибшому культурному розумінню, чи, навпаки, віддаляють глядача, створюючи ефект екзотизації? Відповіді на це питання стосуються не лише лінгвістики, а й питання позиціювання самого субтитрувальника – як посередника, інтерпретатора або навіть куратора міжкультурного досвіду. У

цьому випадку перекладач здійснює не просто трансляцію змісту, а активно формує сприйняття культурної «іншості» в аудиторії.

У фільмі *Aparajito* (1956) режисера Сатьяджита Рея, як уже зазначалося, трапляється значна кількість культурно-специфічних лексем, зокрема назв індійських страв (khichree, paan masala, pedha) або предметів побуту (ghat), які в англомовних субтитрах залишаються без перекладу. Така стратегія дозволяє зберегти локальний колорит, однак може ускладнити сприйняття, особливо якщо візуальний супровід не дає достатньо контексту для інтерпретації.

Це підводить до ще одного важливого аспекту: взаємодії субтитрів із візуальним рядом. Чимало культурно значущих образів і звичаїв, зокрема святкування індуїстського свята Дівалі, у фільмі передаються виключно візуально – без жодної вербальної фіксації в субтитрах. Така ситуація ілюструє обмеженість текстоцентричного аналізу та підкреслює необхідність розгляду перекладу як мультимодального явища, у якому значення створюється на перетині слова, зображення, звуку та соціокультурного контексту.

Аналіз подібних випадків потребує міждисциплінарного підходу: залучення кінематографічної теорії, культурології, постколоніальної критики та теорії перекладу. Справді, важко уявити більш наочну ілюстрацію необхідності академічної співпраці між різними дисциплінами задля повного розуміння динаміки міжкультурної комунікації через субтитрування.

Окрему увагу заслуговує порівняння з українсько-англомовними субтитрами, де також постає дилема між зрозумілістю та культурною автентичністю. Наприклад, у типовому для українського контексту епізоді з оригінальною реплікою: «Бабусю, можна мені ще вареників з вишнями?» – у субтитрах подано як «*Grandma, can I have more varenyky with cherries?»* Тут використано лексичне запозичення – *varenyky* – без перекладу на *dumplings* або *pierogi*, але з додаванням уточнення «with cherries», що частково компенсує можливу непізнаваність терміна для англомовного глядача. Такий підхід дозволяє зберегти культурну самобутність, водночас роблячи зміст більш доступним для міжнародної аудиторії.

Такий вибір перекладача – свідоме збереження культурного маркера – має як переваги (збереження аутентичності), так і ризики (втрата зрозумілості). Слово *dumpling* у західній культурі

має зовсім інші конотації (наприклад, азійська страва на пару або британська варена в супі), і тому може призвести до помилкових асоціацій. Саме тому використання *varenyky* є спробою уникнути редукціонізму, навіть якщо це створює додаткове навантаження на глядача.

Для певних жанрів (наприклад, дитячих фільмів чи масових комедій) іноді обирають адаптований варіант, наприклад: «Grandma, can I have more *cherry dumplings*?»

У цьому випадку культурна специфіка втрачається, але забезпечується зрозумілість, що часто відповідає очікуванням широкої аудиторії. Це ще раз ілюструє, як стратегія субтитрування залежить від цільової аудиторії, жанру, культурного контексту та інтерпретаційної ролі перекладача.

У підсумку, приклади з *Aparajito* та українського контексту демонструють спільну тенденцію – балансування між культурною репрезентацією та функціональністю перекладу. Така динаміка свідчить про те, що перекладач у сфері аудіовізуального перекладу дедалі частіше виступає не лише мовним посередником, а й активним учасником міжкультурного діалогу, який формує уявлення про культуру, репрезентовану в медіатексті.

3.5 Застосування цифрових інструментів у процесі вивчення дисципліни «Вибрані питання теорії та практики перекладу»

У сучасному освітньому процесі навчання перекладу для англійської мови цифрові інструменти займають центральне місце. Вони не лише автоматизують певні етапи перекладацької діяльності, а й сприяють формуванню професійних компетентностей здобувачів вищої освіти, розширюють їхні можливості для практичного застосування знань та підвищують якість освітнього процесу. Використання таких інструментів дозволяє поєднати теоретичні знання з практичними навичками, забезпечуючи глибоке розуміння особливостей перекладу та локалізації текстів.

1. Корпусна лінгвістика та онлайн-ресурси

Для теоретичного аналізу та практичного перекладу важливе значення має робота з корпусами англійської мови. Інструменти, такі як British National Corpus, COCA (Corpus of

Contemporary American English) або Sketch Engine, дозволяють здобувачам вищої освіти аналізувати частотність слововживання та контекстні значення слів, вивчати колокації та синтаксичні структури, а також формувати адаптовані переклади, що відповідають стилю та контексту оригіналу.

Онлайн-корпуси та інтерактивні ресурси допомагають відпрацьовувати практичні навички перекладу, аналізуючи реальні тексти англійською мовою. Корпусна лінгвістика є фундаментом для підготовки якісного перекладу, оскільки забезпечує надійну емпіричну базу для вибору відповідних словоформ, стилю та термінології.

Корпусна лінгвістика вже давно стала невід'ємною частиною підготовки перекладачів англійської мови. Використання цифрових ресурсів дозволяє досліджувати мову на основі великого обсягу текстових даних, що відкриває нові можливості для аналізу стилю, частотності, колокацій, синтаксису та семантики. Сучасні цифрові інструменти включають не лише класичні корпуси (BNC, COCA), але й спеціалізовані платформи:

- Lancaster Corpus – для вивчення академічної англійської.
- Time Magazine Corpus – для аналізу сучасної англійської мови мас-медіа.
- BYU-BNC Web Interface – онлайн-доступ до BNC з розширеними аналітичними функціями.
- Sketch Engine – автоматизоване виявлення колокацій, семантичних патернів і граматичних структур.

Здобувачі вищої освіти можуть самостійно проводити корпусні дослідження, визначати актуальні вживання слів, порівнювати різні стилі англійської мови та аналізувати адаптовані переклади. Це особливо корисно для створення термінологічних баз, які будуть використовуватися у CAT-програмах і платформах локалізації.

Корпусна лінгвістика в поєднанні з штучним інтелектом дозволяє аналізувати семантичні поля слів, виявляти контекстуальні відтінки та стилістичні особливості, що значно підвищує якість перекладу. Інструменти на кшталт AntConc чи TXM дозволяють створювати власні корпуси англомовних текстів, проводити пошук за регулярними виразами та аналізувати лексичні і граматичні патерни.

2. Мультимедійні та аудіовізуальні інструменти

Сучасний переклад включає роботу з відео та аудіо. Для цього в освітньому процесі використовуються такі програми, як Aegisub, Subtitle Workshop, Amara, Adobe Premiere Pro та Audacity. До їх основних функцій відносимо створення та редагування субтитрів англійською мовою, синхронізація тексту з відеорядом, а також дублювання та адаптація аудіо для локалізації.

Здобувачі вищої освіти отримують практичні навички адаптації відео- та аудіоматеріалів для різних цільових аудиторій, що є важливим для професійної діяльності у сфері перекладу. Аудіовізуальний метод дозволяє поєднувати мовну підготовку з культурним контекстом та навичками міжкультурного сприйняття.

У навчанні англійської мови важливе місце займає аудіовізуальний переклад, який дозволяє практикувати одночасно мовні навички та адаптацію мультимедійного контенту. Цифрові інструменти значно полегшують роботу здобувачів вищої освіти і дозволяють імітувати професійні умови:

- Aegisub – для створення та редагування субтитрів.
- Subtitle Workshop – інструмент для синхронізації тексту з відеорядом.
- Amara – онлайн-платформа для спільного редагування субтитрів.
- Audacity – для обробки аудіо та дубляжу.
- Adobe Premiere Pro – для монтажу відео та інтеграції субтитрів.

Ці програми дозволяють практикуватися у локалізації мультимедійного контенту, адаптувати діалоги та культурні відтінки, аналізувати інтонацію та темп мовлення. Окрім цього, інтеграція цих інструментів з платформами онлайн-курсу (Moodle, Canvas) дозволяє контролювати прогрес здобувачів вищої освіти і проводити дистанційне навчання.

3. Інструменти локалізації та глобалізації

Локалізація та глобалізація є невід’ємною частиною сучасного перекладознавства, особливо при роботі з англомовним контентом. Локалізація полягає у адаптації текстів та мультимедійного контенту під культурні та мовні особливості конкретної країни або регіону. Глобалізація – у створенні

контенту, який буде зрозумілим для міжнародної аудиторії.

Серед основних цифрових інструментів для локалізації та глобалізації використовуються Crowdin, Lokalise, Transifex, Smartling та Phrase. Вони забезпечують:

- Онлайн-колаборацію здобувачів вищої освіти, що імітує реальні умови командної роботи перекладачів.
- Інтеграцію перекладу у вебсайти та мобільні застосунки без необхідності додаткового програмування.
- Контроль версій та редагування тексту у реальному часі, що дозволяє ефективно координувати роботу над локалізацією англомовного контенту.

У навчанні англійської мови ці платформи дозволяють практикувати переклад автентичних матеріалів, адаптувати їх під цільові аудиторії та розвивати міжкультурну компетентність.

Локалізація і глобалізація стали ключовими аспектами сучасного перекладу. Для навчання англійської мови важливо не лише перекладати слова, а й адаптувати контент під культурні та технічні особливості цільової аудиторії. Цифрові платформи, що використовуються в освітньому процесі, включають:

- Crowdin – для управління перекладом у мобільних застосунках і вебсайтах.
- Lokalise – платформа для інтеграції перекладу у програмне забезпечення.
- Transifex – управління міжнародними проєктами локалізації.
- Smartling – автоматизація процесу перекладу і перевірки якості.
- Phrase – для колаборації та контролю версій перекладу.

Використання цих платформ у навчанні дозволяє здобувачам вищої освіти:

- працювати над реальними проєктами, адаптуючи контент для різних мовних ринків;
- розвивати навички командної роботи та проєктного менеджменту;
- інтегрувати переклад у програмне забезпечення та вебресурси;
- проводити контроль якості перекладу та перевірку консистентності термінології.

4. CAT-програми (Computer-Assisted Translation)

Комп’ютерно-підтримувані програми перекладу (CAT) є

фундаментальними інструментами для здобувачів вищої освіти, що вивчають теорію та практику перекладу англійської мови. До найпопулярніших програм належать SDL Trados Studio, MemoQ, Wordfast, OmegaT та CafeTran. Основними функціями цих програм є:

- Розбиття тексту на сегменти, що полегшує процес перекладу та перевірки якості.
- Створення та ведення термінологічних баз, забезпечуючи узгодженість перекладу.
- Перевірка узгодженості перекладу, автоматичне виявлення дублювань і стилістичних невідповідностей.
- Підтримка різних форматів файлів, включаючи Word, Excel, PDF, HTML та XML.

CAT-програми дозволяють відпрацьовувати переклад великих обсягів текстів, аналізувати стилістику та термінологію, а також готуватися до професійної діяльності у сфері перекладу.

Комп'ютерно-підтримувані програми перекладу (CAT) залишаються основним інструментом для перекладача. У поєднанні з локалізаційними платформами вони дозволяють ефективно керувати великими обсягами тексту:

- SDL Trados Studio – для сегментації тексту, ведення термінологічних баз і контролю якості.
- MemoQ – для інтеграції з онлайн-корпусами і локалізаційними платформами.
- Wordfast та OmegaT – для здобувачів вищої освіти з відкритим доступом до CAT-технологій.
- CafeTran – дозволяє інтегрувати машинний переклад і роботу з пам'яттю перекладу.

Використання цих програм дозволяє поєднувати корпусну лінгвістику та аудіовізуальні матеріали, а також практикувати переклад у мультимедійних проєктах.

5. Інструменти контролю якості перекладу

Контроль якості перекладу є важливим аспектом підготовки здобувачів вищої освіти. Інструменти на кшталт Xbench, QA Distiller та Verifika дозволяють перевіряти узгодженість термінології, виявляти дублікати та граматичні помилки, а також оцінювати відповідність стилю перекладу.

Використання цих інструментів допомагає здобувачам вищої освіти аналізувати власні переклади та переклади

однокурсників, підвищуючи критичне мислення та уважність до деталей. Вони формують професійні стандарти для роботи у великих перекладацьких проєктах.

Для забезпечення високої якості перекладу використовуються спеціалізовані програми:

- Xbench, QA Distiller, Verifika – перевірка узгодженості термінів, граматики та стилю.
- SDL MultiTerm, TermBase – створення власних глосаріїв, адаптованих під навчальні проєкти.

Вони дозволяють працювати з професійними стандартами, аналізувати переклад та проводити самоконтроль. Інтеграція таких інструментів із CAT-програмами та платформами локалізації забезпечує комплексний підхід до вивчення перекладу.

6. Глосарії та бази термінів

Цифрові термінологічні бази, такі як SDL MultiTerm або TermBase, дозволяють створювати тематичні словники та уніфікувати переклад. У навчанні англійської мови це допомагає формувати власні глосарії за різними галузями (технічна, юридична, медична), забезпечувати точність перекладу під час локалізації та глобалізації, а також вчитися систематично підходити до вибору термінів та стилю перекладу.

7. Додаткові цифрові інструменти

Окрім основних груп інструментів, в освітньому процесі застосовуються:

- Grammarly та LanguageTool – перевірка граматики і стилю англійської мови.
- Google Translate та DeepL – для попереднього аналізу тексту і пошуку синонімів (з обов’язковою перевіркою).
- YouTube, TED Talks та онлайн-лекції – джерела аудіовізуальних матеріалів для практики перекладу.
- Moodle, Canvas, Google Classroom – платформи для інтеграції всіх цифрових інструментів в освітній процес, проведення тестів і дистанційного навчання.

Застосування цифрових інструментів у навчанні дисципліни «Вибрані питання теорії та практики перекладу» дозволяє поєднати різні аспекти навчання:

- Теоретичний аналіз тексту: за допомогою корпусних ресурсів та словників.

- Практичний переклад: із застосуванням CAT-програм, платформ локалізації та аудіовізуальних інструментів.
- Контроль якості: з використанням спеціалізованих програм для перевірки узгодженості та термінології.

Це дозволяє створювати комплексні навчальні проєкти, комбінуючи переклад текстів, субтитрування відео та локалізацію цифрового контенту та формує у них комплексні навички, що охоплюють усі етапи професійного перекладу: від аналізу оригіналу до адаптації під конкретну аудиторію та перевірки якості перекладу.

Сучасне перекладознавство вимагає від здобувачів вищої освіти не лише знання англійської мови, а й уміння ефективно користуватися цифровими інструментами. Корпусна лінгвістика, аудіовізуальні методи, локалізація та глобалізація, CAT-програми, інструменти контролю якості, мультимедіа та термінологічні бази дозволяють комплексно підходити до вивчення перекладу та інтегрувати їх у реальні проєкти. Використання таких інструментів у дисципліні «Вибрані питання теорії та практики перекладу» формує практичні навички, професійну компетентність, міжкультурну обізнаність та готовність до роботи у глобалізованому цифровому просторі (див..

Висновки. Сучасна освіта у сфері перекладознавства зазнає суттєвих трансформацій під впливом цифровізації. Впровадження цифрових інструментів в освітній процес не лише модернізує методику викладання, а й відкриває нові можливості для інтеграції теорії та практики перекладу. Завдяки використанню цифрових ресурсів здобувачі вищої освіти отримують змогу не просто засвоювати знання, а й застосовувати їх у реальних умовах професійної діяльності. Це сприяє формуванню компетентного фахівця нового покоління, здатного ефективно працювати в глобальному медіа- та інформаційному середовищі.

Перш за все, цифрові інструменти створюють новий підхід до навчання перекладу, заснований на інтерактивності, гнучкості та практичній спрямованості. Сучасні програмні рішення, такі як корпуси мовних даних, системи субтитрування, платформи локалізації, CAT-програми та LMS-середовища, перетворюють навчання з теоретичного у прикладне. Вони забезпечують можливість аналізувати реальні тексти, створювати власні

перекладні проєкти, здійснювати контроль якості та співпрацювати з іншими учасниками команди перекладачів. Це формує у майбутніх фахівців не лише перекладацькі навички, а й уміння управління проєктами, аналітичне мислення, креативність і технологічну грамотність.

Одним із найважливіших напрямів у цьому контексті виступає корпусна лінгвістика, яка забезпечує доступ до реальних мовних даних і дозволяє аналізувати закономірності функціонування англійської мови. Завдяки цифровим корпусам, таким як British National Corpus (BNC), Corpus of Contemporary American English (COCA), Sketch Engine, AntConc, здобувачі вищої освіти мають змогу проводити пошук частотних словосполучень, аналізувати граматичні структури та стилістичні особливості текстів різних жанрів. Такий підхід виховує вміння працювати з автентичними матеріалами, сприяє розвитку критичного мислення, підвищує точність і адекватність перекладу. Використання корпусних технологій також формує у здобувачів вищої освіти навички статистичного аналізу текстів, що допомагає ухвалювати обґрунтовані перекладацькі рішення та формує глибоке розуміння мовних закономірностей у контексті.

Не менш значущим напрямом сучасного перекладознавства є аудіовізуальний переклад, який охоплює субтитрування, дубляж, адаптацію та локалізацію мультимедійного контенту. Розвиток цифрових технологій дав змогу перетворити навчання цього виду перекладу на динамічний, практично орієнтований процес. Інструменти, такі як Aegisub, Subtitle Workshop, Amara, Audacity та Adobe Premiere Pro, надають можливість створювати субтитри, редагувати аудіо- та відеофайли, синхронізувати текст із мовленням і візуальним рядом. Практична робота з реальними матеріалами – наприклад, фрагментами фільмів, серіалів або освітніх відео – дозволяє поєднувати теорію з практикою, розвиває почуття стилю, темпу та культурної адаптації. У результаті майбутні перекладачі набувають не лише лінгвістичних, а й технічних компетентностей, необхідних для роботи в сучасному мультимедійному середовищі.

Третім ключовим аспектом є локалізація та глобалізація, що має безпосередній зв’язок із цифровими технологіями. У добу глобальної комунікації перекладач виступає не лише посередником між мовами, а й фахівцем, який адаптує цифрові продукти до культурних і соціальних особливостей цільової

аудиторії. Платформи Crowdin, Lokalise, Transifex, Smartling, Phrase та інші забезпечують можливість працювати над реальними проєктами локалізації програмного забезпечення, мобільних застосунків, вебсайтів та маркетингових матеріалів. Вони сприяють розвитку навичок командної роботи, управління багатомовними проєктами, контролю консистентності термінології та забезпечення якості перекладу. У процесі навчання здобувачі вищої освіти знайомляться з принципами адаптації інтерфейсів, слоганів і контенту до культурного контексту, що готує їх до роботи у сфері IT, маркетингу, медіа та освіти.

Особливої уваги заслуговує роль CAT-програм (Computer-Assisted Translation), які стали стандартом у професійній діяльності перекладачів. Програми SDL Trados Studio, MemoQ, OmegaT, Wordfast дозволяють автоматизувати роботу з текстами, створювати пам’ять перекладів, формувати глосарії, перевіряти консистентність термінів і забезпечувати високу якість перекладу. Для здобувачів вищої освіти це не лише технічний інструмент, а й засіб підвищення продуктивності, організації роботи та формування відповідального ставлення до якості кінцевого продукту. Інтеграція CAT-програм в освітній процес допомагає майбутнім перекладачам оволодіти сучасними стандартами індустрії, підготуватися до роботи у перекладацьких компаніях і фриланс-проєктах.

Крім того, важливою складовою цифрового навчання є платформи управління освітнім процесом (LMS), такі як Moodle, Canvas або Google Classroom. Вони забезпечують структуровану організацію освітніх матеріалів, дозволяють науково-педагогічним працівникам створювати інтерактивні завдання, а здобувачам вищої освіти – виконувати практичні вправи та відстежувати власний прогрес. Це сприяє формуванню самостійності, дисциплінованості та цифрової грамотності здобувачів вищої освіти, а також забезпечує можливість дистанційного навчання, що особливо актуально у сучасному світі.

Інтеграція цифрових технологій у дисципліну «Вибрані питання теорії та практики перекладу» має також важливе педагогічне значення. Вона стимулює активне навчання, забезпечує індивідуальний підхід, розвиває аналітичне та критичне мислення. Завдяки роботі з реальними цифровими

інструментами здобувачі вищої освіти не лише вивчають перекладацькі теорії, а й навчаються застосовувати їх у реальних умовах, розуміють вимоги сучасного ринку праці та готуються до професійної діяльності у глобалізованому світі.

Цифровізація перекладацької освіти має ще один вагомий наслідок – вона сприяє формуванню міждисциплінарних компетентностей. Здобувачі вищої освіти опановують не лише мовознавчі та перекладацькі знання, а й технічні, інформаційні, управлінські навички. Це забезпечує комплексну підготовку фахівців, які здатні працювати в умовах постійного технологічного розвитку. Такі перекладачі можуть не лише здійснювати переклад текстів, а й брати участь у розробці цифрових продуктів, тестуванні локалізованих версій програмного забезпечення, управлінні контентом та медіааналітиці.

Отже, можна зробити висновок, що використання цифрових інструментів у навчанні перекладознавства є необхідною умовою якісної підготовки сучасних перекладачів. Воно забезпечує поєднання теоретичної бази з практичними навичками, підвищує ефективність освітнього процесу, формує професійні компетентності, адаптовані до вимог глобального ринку. Застосування корпусних технологій, аудіовізуальних платформ, систем локалізації, CAT-програм та LMS-платформ створює інноваційне освітнє середовище, у якому здобувачі вищої освіти набувають глибоких знань, практичних умінь і технологічної компетентності (див. Додатки А та Б).

Підсумовуючи, можна стверджувати, що цифровізація перекладацької освіти є не лише тенденцією, а й стратегічною необхідністю сучасного суспільства. Вона дозволяє підготувати фахівців, які вільно орієнтуються у цифрових технологіях, володіють аналітичним мисленням, культурною обізнаністю та здатністю ефективно комунікувати у глобальному інформаційному просторі. Такий підхід забезпечує сталий розвиток галузі перекладознавства, підвищує конкурентоспроможність випускників і сприяє зміцненню ролі перекладача як ключової фігури у процесі міжнародної комунікації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Aijmer K., Alvstad C. (eds). New Tendencies in Translation Studies: Selected Papers from a Workshop, Göteborg, 12 December 2003. Göteborg: Göteborg University, Department of English, 2005. 104 p.
2. Austermühl F. Electronic Tools for Translators. Manchester: St Jerome, 2001. 198 p.
3. Baker M. Corpus linguistics and translation studies: implications and applications. Baker M., Francis G., Tognini-Bonelli E. (eds.) *Text and Technology: In Honour of John Sinclair*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 1993. pp. 233–250.
4. Baker M. Corpora in translation studies: an overview and suggestions for future research. *Target*. 1995. 7.2. P. 223–243.
5. Baker M. In Other Words: A Coursebook on Translation. London; New York: Routledge, 1992. 243 p.
6. Baker M. (ed.). The Routledge Encyclopedia of Translation Studies. London; New York: Routledge, 1998/2008. 430 p.
7. Baker M. Towards a methodology for investigating the style of a literary translator. *Target*. 2000. Vol. 12. P. 241–266.
8. Baker M. Translation and Conflict: A Narrative Account. Abingdon; New York: Routledge, 2006. 212 p.
9. Bandia P. Translation as Reparation: Writing and translation in Postcolonial Africa, Manchester: St. Jerome, 2008. 224 p.
10. Bell R. Translation and Translating: Theory and Practice, London; New York: Longman, 1991. 298 p.
11. Bernadini S., Stewart D., Zanettin F. (eds). Corpora in translation education. Manchester: St. Jerome, 2003. 322 p.
12. Bernal Merino M. On the translation of video games. *The Journal of Specialized Translation.* 2006. Vol. 6. P. 22–36. URL: http://www.jostrans.org/issue06/art_bernal.pdf
13. Blum-Kulka S. and Levenston E. Universals of lexical simplification. Faerch C. and Casper G. (eds). *Strategies in Interlanguage Communication*, London; New York: Longman, 1983. pp. 119–39.
14. Caminade M., Pym A. Les formations en traduction et interprétation. Essai de recensement mondial. *Traduire*. Paris: Société Française des Traducteurs. 1995. Sp. issue. P.247–270.

15. Catford J. C. A Linguistic Theory of Translation. London: Oxford University Press, 1965 (2000). 176 p.
16. Chaume F. Film Studies and Translation Studies. *Meta*. 2004. Vol. 49, № 1. P. 12–24.
17. Chesterman A. and R. Arrojo. Shared ground in translation studies. *Target.* 2000. 12.1. P. 151–60.
18. Cronin M. Translation as Globalization. London; New York: Routledge, 2003. 223 p.
19. Delabastita D. Translation and mass-communication: film and TV translation as evidence of cultural dynamics. *Babel*. 1989. Vol. 35, № 4. P. 193–218.
20. De Linde Z., Kay N. The Semiotics of Subtitling. Manchester: St Jerome, 1999. 196 p.
21. Díaz Cintas J. Teoría y práctica de la subtitulación: inglés–español. Barcelona: Ariel, 2003. 230 p.
22. Díaz Cintas J., Remael A. Audio-visual Translation: Subtitling. Manchester; Kinderhook, NY: St Jerome, 2007. 284 c.
23. Díaz Cintas J., Muñoz Sánchez P. Fansubs: audiovisual translation in an amateur environment. *The Journal of Specialized Translation*. 2006. Vol. 6. P. 37–52.
24. Di Pietro R. J. Language Structures in Contrast. Rowley, MA: Newbury House, 1971. 330 p.
25. Duarte J. F., Assis Rosa A. and Seruya T. (eds). Translation Studies at the Interface of Disciplines. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 2006. 278 p.
26. Esselink B. A Practical Guide to Localization. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 2000, 2nd ed. 230 p.
27. Gambier Y. (ed.) Screen Translation. *The Translator.* Special issue. 2003. Vol.9, № 2.
28. Gentzler E. Contemporary Translation Theories. Clevedon : Multilingual Matters, 2001, 2nd ed. 210 p.
29. Gile D. (2004) Translation research versus interpreting research: kinship, differences and prospects for partnership. Christina Schäffner (ed.). *Translation Research and Interpreting Research: Traditions, Gaps and Synergies*. Clevedon: Multilingual Matters pp. 10–34.
30. Gottlieb H. Subtitling: Diagonal translation. *Perspectives*. 1994. Vol. 2, № 1. P. 101–121.
31. Granger S., Lerot J., Petch-Tyson S. (eds). Corpus-based Approaches to Contrastive Linguistics and Translation Studies.

Amsterdam : Rodopi, 2003. 324 p.
32. Halverson S. Conceptual work and the “translation” concept. *Target*. 1999. Vol. 11, № 1. P. 1–31.
33. Hatim B., Mason I. Discourse and the Translator. London; New York: Longman, 1990. 224 p.
34. Hatim, B., Mason, I. The Translator as Communicator. London; New York: Routledge, 1997. 272 p.
35. Hatim B., Munday J. Translation: An Advanced Resource Book. London; New York: Routledge, 2004. 278 p.
36. Herbrechter S. (ed.) Cultural Studies: Interdisciplinarity and Translation. Amsterdam: Rodopi, 2002. 266 p.
37. Hermans T. (ed.) The Manipulation of Literature: Studies in Literary Translation. Beckenham: Croom Helm, 1985. 300 p.
38. Holmes J. S. The name and nature of translation studies. Venuti L. (ed.). *The Translation Studies Reader*. London: Routledge, 2004. P. 180–192.
39. Holmstrom L. Let poetry win: the translator as writer – an Indian perspective. Bassnett S., Bush P. (eds). *The Translator as Writer*. London; New York: Continuum, 2006. P. 33–45. 200 p.
40. Inghilleri M. (ed.) Bourdieu and the Sociology of Translation and Interpreting. *The Translator*. Special Issue. 2005. Vol. 11, № 2.
41. Inghilleri M. The sociology of Bourdieu and the construction of the “object” in translation and interpreting studies. *The Translator*. 2005. Vol. 11, № 2. P. 125–146.
42. Ivarsson J., Carroll M. Subtitling. Simrishamn: TransEdit, 1998. 164 p.
43. Jakobson R. On linguistic aspects of translation. Venuti L. (ed.). The Translation Studies Reader. London: Routledge, 2004. P. 138–143.
44. James C. Contrastive Analysis. London: Longman, 1980. 272 p.
45. Johansson S. Reflections on corpora and their uses in cross-linguistic research. Zanettin F., Bernadini S., Stewart D. (eds). *Corpora in Translation Education.* Amsterdam: Rodopi, 2003. P. 135–144.
46. Karamitroglou F. Towards a Methodology for the Investigation of Norms in Audio-visual Translation. Amsterdam; Atlanta: Rodopi, 2000. 320 p.
47. Kress G., van Leeuwen T. Reading Images: The grammar

of Visual Design. London; New York: Routledge, 1996 (2006). 2nd ed. 311 p.

48. Lal P. Great Sanskrit Plays in New English Transcreations. New York: New Directions, 1964. 350 p.

49. Laviosa S. (ed.) The Corpus-Based Approach / L'approche basé sur le corpus. *Meta.* 1998. Vol. 43, № 4.

50. Leuven-Zwart K. M. van. The field of translation studies: an introduction. Leuven-Zwart K. M. van, Naaijkens T. (eds.) *Translation Studies: The State of the Art.* Amsterdam: Rodopi, 1991. P. 5–11.

51. Levý J. Umění překladu. Prague: Československý spisovatel, 1963/1969. Translated into German by W. Schamschula as: Die literarische Übersetzung: Theorie einer Kunstgattung. Frankfurt: Athenäum, 1969. 167 p.

52. Luyken G.-M., Herbst T., Langham-Brown J., Reid H., Spinhof H. Overcoming Language Barriers in Television: Dubbing and Subtitling for the European Audience. Manchester: European Institute for the Media, 1991. 133 p.

53. Malblanc A. Stylistique comparée du français et de l'allemand. 2nd ed. Paris: Didier, 1963. 343 p.

54. Mangiron C., O'Hagan M. Game localisation: unleashing imagination with "restricted" translation. *The Journal of Specialized Translation*. 2006. Vol. 6. P. 10–21. http://www.jostrans.org/issue06/art_ohagan.pdf

55. Mayoral R., Kelly D., Gallardo N. The concept of constrained translation: non-linguistic perspectives of translation. *Meta*. 1988. Vol. 33, № 3. P. 356–367.

56. McCarty W. Humanities computing as interdiscipline. 1999. URL: http://www.iath.virginia.edu/hcs/mccarty.html .

57. Mounin G. Les problèmes théoriques de la traduction, Paris: Gallimard. 1963. 318 p.

58. Nida E. A. Toward a Science of Translating. Leiden: E. J. Brill, 1964. 252 p.

59. Olohan M. Introducing Corpora in Translation Studies. Manchester: St Jerome, 2004. 176 c.

60. Olohan M., Baker M. Reporting that in translated English: Evidence for subconscious processes of explicitation. *Across Languages and Cultures*. 2000. Vol. 1. P. 142–172.

61. Pym A. Method in Translation History. Manchester: St Jerome, 1998. 202 c.

62. Pym A. The Moving Text: Localization, Translation, and Distribution. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 2004. 274 c.
63. Reiss K. Translation Criticism: Potential and Limitations. trans. E. F. Rhodes. Manchester: St Jerome and American Bible Society, 2000. 140 c.
64. Riccardi A. (ed.) Translation Studies: Perspectives on an Emerging Discipline, Cambridge: Cambridge University Press, 2002. 260 p.
65. Scott M. Wordsmith Tools (software). Version 5.0. Oxford: Oxford University Press, 2007. 133 p.
66. Sinclair J. Corpus, Concordance, Collocation. Oxford: Oxford University Press, 1991. 190 p.
67. Snell-Hornby M. Translation Studies: An Integrated Approach. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 1988 (1995). 245 p.
68. Snell-Hornby M. The Turns of Translation Studies. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 2006. 205 p.
69. Sturge K. 'The Alien Within': Translation into German during the Nazi Regime. Munich: Iudicium, 2004. 224 p.
70. Taylor C. Multimodal transcription in the analysis, translation and subtitling of Italian films. *The Translator.* 2003. Vol.9, № 2. P. 191–205.
71. Thibault P. The multimodal transcription of a television advertisement: theory and practice. A. Baldry (ed.). *Multimodality and Multimediality in the Distance Learning Age.* Campobasso : Palladino Editore, 2000. P. 311–385.
72. Titford C. Subtitling: Constrained translation. *Lebende Sprachen*. 1982. Vol. 27, № 3. P. 113–116.
73. Toury G. What are descriptive studies in translation likely to yield apart from isolated descriptions? Van Leuven-Zwart K., Naaijkens T. (eds). *Translation Studies: An Interdiscipline.* Amsterdam: John Benjamins, 1991. P. 179–192.
74. Toury G. Descriptive Translation Studies – And Beyond. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 1995. 229 p.
75. Tymoczko M. Trajectories of research in Translation Studies. *Meta*. 2005. Vol. 50, № 4. P. 1082–1097. URL: http://www.erudit.org/revue/meta/2005/v50/n4/012062ar.html](http://www.erudit.org/revue/meta/2005/v50/n4/012062ar.html
76. Tymoczko M. Reconceptualizing western translation theory. Hermans T. (ed.). *Translating Others*. Manchester: St Jerome,

2006. P. 13–22.

77. Vieira E. Liberating Calibans: readings of Antropofagia and Haroldo de Campos' poetics of transcreation. Bassnett S., Trivedi H. (eds). *Post-colonial Translation: Theory and Practice.* London; New York: Routledge, 1999. P. 95–113.

78. Vinay J.-P., Darbelnet J. Stylistique comparée du français et de l'anglais: méthode de traduction. Paris: Didier, 1958 (2nd ed. 1977). 381 p.

79. Vinay J.-P., Darbelnet J. Comparative Stylistics of French and English: A Methodology for Translation. ed. Sager J. C., Hamel M.-J. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 1995. 359 p.

80. Williams I. A corpus-based study of the verb observar in English-Spanish translations of biomedical research articles. *Target*. 2007. Vol. 19, № 1. P. 85–103.

81. Wolf M., Fukari A. (eds). Constructing a Sociology of Translation. Amsterdam; Philadelphia, PA: John Benjamins, 2007. 271 p.

82. Zabalbeascoa P. Humor and translation: an interdiscipline. *Humor.* 2005. Vol. 18, № 2. P. 185–207.

83. Zanettin F., Bernadini, S., Stewart, D. (eds). Corpora in Translation Education. Amsterdam: Rodopi, 2003. 322 p.

ДОДАТКИ ДО РОЗДІЛУ 3

Додаток А

Цифрові інструменти перекладознавчих напрямків у процесі вивчення англійської мови у закладах вищої освіти

Напрям перекладу	Назва інструменту	Тип / Категорія	Основні функції	Приклади використання у навчанні	Переваги	Обмеження
Корпусна лінгвістика	BNC (British National Corpus)	Корпус	Пошук слів, колокацій, частотність	Аналіз академічних та медійних текстів, виявлення частотних словоспо-лучень	Великий обсяг текстів, достовірні дані	Потребує базових навичок роботи з корпусами
	COCA (Corpus of Contemporary American English)	Корпус	Пошук по жанрах, контексту, частотності	Вивчення сучасної американ-ської англійської, створення	Сучасні тексти, широкий охоплення жанрів	Деякі функції платні

				тематичних словників		
	Sketch Engine	Аналітичний інструмент	Виявлення колокацій, семантичних патернів граматичних структур	Здобувачі вищої освіти аналізують контекстуальні значення слів, досліджують фразеологізми	Автоматизація пошуку патернів, інтерактивний інтерфейс	Складний інтерфейс для новачків
	AntConc	Лексичний аналіз	Пошук за регулярними виразами, частотний аналіз, конкорданси	Практика створення власного корпусу текстів, вивчення колокацій	Безплатний, легкий для початку	Обмежена інтеграція з іншими платформами
	TXM	Корпусний аналіз	Конкорданси, статистичний аналіз тексту	Дослідження лексичних і граматичних патернів у наукових текстах	Високий рівень аналітики, підтримка великих корпусів	Потребує базових знань статистики
Аудіовізуальний	Aegisub	Субтит-	Створення	Практика	Безплатний,	Може бути

переклад		рування	субтитрів, синхронізація тексту з відео	адаптації діалогів, культурних елементів	підтримка різних форматів	складним для новачків
	Subtitle Workshop	Субтит-рування	Таймінг, редагування субтитрів	Навчання точній синхронізації тексту та відео	Простий інтерфейс	Менше функцій, ніж у професійних редакторах
	Amara	Онлайн-субтит-рування	Спільне редагування субтитрів, відстеження версій	Командна робота над мультимедіа, перевірка перекладу	Онлайн доступ, колаборація	Залежність від інтернету
	Audacity	Аудіо-редактор	Редагування звуку, запис, дубляж	Практика дубляжу та роботи з аудіофайлами	Безплатний, легкий у використанні	Обмежені функції для відеомонтажу
	Adobe Premiere Pro	Відео-монтаж	Інтеграція субтитрів, монтаж відео	Комплексна робота з мультимедіа, адаптація контенту	Професійний рівень, широка функціональ-ність	Платний, висока складність
Локалізація та	Crowdin	Локалі-	Управління	Практика	Інтеграція з	Частково

глобалізація		зація	перекладом застосунків і сайтів, багатомовна підтримка	адаптації вебсайтів, мобільних застосунків	РС/ПЗ, колаборація	платний, складний для початківців
	Lokalise	Локалі-зація	Інтеграція перекладу у програмне забезпечення, автоматизація	Здобувачі вищої освіти працюють над проєктами локалізації	Підтримка API, зручність у командній роботі	Платний, потрібен час на освоєння
	Transifex	Лока-лізація	Управління міжнародними проєктами перекладу	Робота з глобальними проєктами, контроль якості	Онлайн доступ, зручність для команд	Обмеження безплатної версії
	Smartling	Локалі-зація	Автоматизація перекладу, QA	Контроль якості тексту, інтеграція з CAT	Підтримка великих проєктів	Висока вартість
	Phrase	Локал-ізація	Колаборація, версії перек-ладу, інтеграція	Практика консис-тентності термінів, командна	Інтеграція з іншими платформами	Платний, потрібне навчання

				робота		
CAT-програми та контроль якості	SDL Trados Studio	CAT-програма	Пам’ять перекладу, термінологіч-на база, QA	Здобувачі вищої освіти опановують сегментацію тексту, перевірку консис-тентності	Професійна програма, інтеграція з іншими інструмента-ми	Висока вартість, складний інтерфейс
	MemoQ	CAT-програма	Інтеграція з корпусами, локалізація, пам’ять перекладу	Використання в освітніх проєктах, робота з великими текстами	Зручний інтерфейс, багатофунк-ціональність	Платний, потребує часу на навчання
	Wordfast	CAT-програма	Пам’ять перек-ладу, термінологія	Практика перекладу текстів, інтеграція з іншими програмами	Легка для освоєння, доступна для здобувачів вищої освіти	Обмежені функції у безплатної версії
	OmegaT	CAT-	Пам’ять перек-	Використ-	Безплатна,	Менш

		програма	ладу, робота з термінологією	тання у навчанні, невеликі проєкти	підтримка багатьох форматів	потужна, ніж професійні CAT
Додаткові інструменти	Grammarly / LanguageTool	Перевір-ка мови	Граматика, стиль, пунктуація	Контроль якості перекладу та власного письма	Легкий доступ, швидка перевірка	Автоматична корекція не завжди точна
	Google Translate / DeepL	Машин-ний переклад	Попередній переклад, аналіз контексту	Допоміжний інструмент для навчання, пошук синонімів	Швидко, доступно	Потребує перевірки, не замінює професійний переклад
	Moodle / Canvas / Google Classroom	LMS платфор-ми	Тести, інтегра-ція інструментів, відсте-ження прогресу	Організація дистанційного навчання, контроль практики	Централізо-ване управління курсом	Залежність від технікних ресурсів

Додаток Б

Таблиця основних цифрових інструментів, які використовуються під час викладання дисципліни «Вибрані питання теорії та практики перекладу» у закладах вищої освіти

Категорія	Назва інструменту	Основні функції	Безплатний / платний
CAT-системи (Computer-Assisted Translation)	SDL Trados Studio	Пам’ять перекладів, термінологічна база, автоматичне вирівнювання текстів	Платний
	MemoQ	Командна робота, створення Translation Memory, контроль якості	Платний (є освітня версія)
	OmegaT	Відкрите ПЗ для перекладу, підтримка TMX-файлів	Безплатний
	Wordfast Anywhere	Онлайн-CAT-сервіс для перекладачів	Безплатний (із обмеженнями)
Онлайн-словники та корпуси	Linguee	Приклади перекладу з реальних текстів	Безплатний
	Reverso Context	Переклад у контексті, приклади вживання	Безплатний
	IATE (EU	Термінологічна	Безплатний

	terminology)	база ЄС	
	COCA / BNC	Корпусна лінгвістика, частотність, колокації	Безплатний
Машинний переклад (для аналізу)	DeepL Translator	Якісний нейромережевий переклад	Безплатний (є Pro-версія)
	Google Translate	Багатомовний переклад, API-інтеграція	Безплатний
	ChatGPT (GPT-5)	Аналіз контексту, генерація чернеток перекладу, постредагування	Частково безплатний
Термінологічний менеджмент	SDL MultiTerm	Створення та управління термінологічними базами	Платний
	TermBase eXchange (TBX)	Обмін термінологічними даними	Безплатний
Платформи для спільної роботи та навчання	Google Docs / Drive	Спільна робота з перекладами	Безплатний
	Moodle / Teams / Zoom	Онлайн-навчання, презентації, зворотний зв’язок	Частково безплатний
	Trello /	Керування	Безплатні (є

	Notion	перекладацькими проєктами	платні плани)
Мультимедійні інструменти	Subtitle Edit / Aegisub	Створення субтитрів, таймкодів	Безплатні
	Amara.org	Онлайн-платформа для субтитрування відео	Безплатний
	Audacity	Редагування аудіо для дубляжу	Безплатний
Перевірка якості тексту	Grammarly	Перевірка граматики, стилістики	Безплатний (є Pro-версія)
	LanguageTool	Граматика, пунктуація, стиль	Безплатний
	AntConc	Корпусний аналіз текстів, частотність	Безплатний
	PerfectIt	Перевірка консистентності термінів і форматування	Платний
Додаткові інструменти	Google Scholar	Пошук наукових джерел і термінів	Безплатний
	Zotero / Mendeley	Керування бібліографією, посиланнями	Безплатні

Додаток В

Додаткові універсальні інструменти для реалізації цифрових підходів у перекладацькій освіті у закладах вищої освіти

Інструмент	Категорія	Функції	Призначення
SDL Trados Studio	CAT-програма	Пам’ять перекладу, термінологія, QA	Управління великими проєктами перекладу
MemoQ	CAT-програма	Інтеграція з корпусами, локалізація	Практика професійного перекладу
Grammarly / LanguageTool	Перевірка мови	Граматика, стиль	Контроль якості тексту
Google Translate / DeepL	Машинний переклад	Попередній переклад, пошук синонімів	Допоміжний інструмент для навчання
Moodle / Canvas	Платформи LMS	Тести, інтеграція інструментів	Організація дистанційного навчання

РОЗДІЛ 4

МЕТАВСЕСВІТ ЯК ІННОВАЦІЙНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ДЛЯ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ОСВІТИ

4.1 Поняття «метавсесвіт» як один із компонентів формування цифрової компетентності у процесі вивчення англійської мови

У добу цифровізації ключовим аспектом успішного освітнього процесу стає формування цифрової компетентності здобувачів вищої освіти та науково-педагогічних працівників. Ця компетентність включає не лише володіння цифровими інструментами, а й здатність ефективно використовувати інтернет, соціальні мережі, освітні платформи та різноманітні цифрові ресурси для здобуття знань, розвитку критичного мислення, міжособистісної взаємодії та професійної комунікації. У сучасному світі цифрова компетентність стає однією з найважливіших навичок, що забезпечує здатність адаптуватися до стрімких технологічних змін і ефективно інтегрувати нові інструменти в освітній процес.

Однією з найактуальніших інновацій у сфері цифрової освіти є метавсесвіт – віртуальний простір, що поєднує технології віртуальної та доповненої реальності, штучного інтелекту та інтернету речей. Метавсесвіт відкриває нові можливості для створення інтерактивних середовищ, формування індивідуальних освітніх траєкторій та розвитку кроскультурної та соціокультурної компетентності здобувачів освіти.

Слід зазначити, що попри стрімкий розвиток цифрових технологій, питання ефективної інтеграції метавсесвіту в освітній процес, оцінки його переваг і ризиків, а також підготовки педагогів до роботи в новому цифровому середовищі залишаються недостатньо вивченими. Тому вивчення метавсесвіту в контексті цифровізації освітнього процесу під час вивчення англійської мови є необхідним для забезпечення якісного, інноваційного та безпечного освітнього процесу.

Інтернет та цифрові технології відкривають безліч можливостей для ефективної комунікації та взаємодії в освітньому середовищі, однак використання таких ресурсів

супроводжується багатьма труднощами, серед яких особливе місце займають постійні зміни в способах поширення та використання інформації.

Все це зумовлює еволюцію освітніх технологій, сприяє активному впровадженню дистанційного навчання як одного із напрямків реформування освітньої системи України, а також сприяє виникненню нових підходів у навчанні. Відштовхуючись від вищезазначених чинників, освітній процес в Україні та більшості інших країн рухається в напрямку цифровізації.

Успішність виконання окремих завдань та розв'язання питань підвищення якості педагогічної освіти в умовах цифровізації визначено у стратегічних і нормативно-правових документах державного рівня, концептуальні засади яких ґрунтуються на положеннях Конституції України (1996), Законів України «Про освіту» (2017) та «Про вищу освіту» (2014), а також на інших нормативно-правових актах Міністерства освіти і науки України, зокрема Наказі про затвердження Концепції цифрової трансформації освіти і науки на період до 2026 року (2021) та Законі України «Про Національну програму інформатизації» (зі змінами).

Крім того, засадничі напрями державної освітньої політики у контексті цифрової трансформації освіти відображено у Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2021–2031 роки (2020), Стратегії цифрової трансформації освіти і науки на період до 2025 року (2021) та Стратегії цифрового розвитку інноваційної діяльності України (WINWIN) до 2030 року (2024), де визначено ключові напрями модернізації освіти, зокрема інтеграцію інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в освітній процес.

Відповідно до Законів України «Про освіту» та «Про вищу освіту», цифровізація освітнього процесу та інтеграція інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) є визначальними напрямами розвитку національної освітньої системи. Зокрема, Закон України «Про освіту» наголошує на необхідності забезпечення доступу до освітніх послуг через використання ІКТ, зокрема шляхом дистанційного навчання. Цей підхід сприяє створенню умов для розвитку цифрової грамотності здобувачів вищої освіти та інтеграції електронних освітніх ресурсів в освітній процес. Закон України «Про вищу освіту» також підкреслює важливість застосування ІКТ у вищій освіті, зокрема

через використання електронного навчання та дистанційних технологій, що дозволяє забезпечити доступність та якість освітніх послуг. Таким чином, обидва закони сприяють розвитку цифрової освіти в Україні, визначаючи ІКТ як невіддільну складову сучасного освітнього процесу.

У цьому контексті одним із ключових нормативних документів також є Наказ Міністерства освіти і науки України від 10.12.2021 р. № 1340 «Про затвердження Типової програми підвищення кваліфікації педагогічних працівників з розвитку цифрової компетентності», у якому висвітлено основні рекомендації щодо організації освітнього процесу в закладах освіти з урахуванням останніх цифрових тенденцій. Таким чином, закони та підзаконні акти визначають ІКТ як неодмінну ознаку сучасного освітнього процесу в Україні [19].

Крім того, підвищення рівня цифрової грамотності педагогічних працівників, інтеграція цифрових технологій в освітній процес та розвиток соціокультурної компетентності здобувачів освіти через інклюзивне та міжкультурне навчання відображено в Наказі Міністерства освіти і науки України від 07.03.2024 р. № 276 «Про затвердження Стратегічного плану діяльності Міністерства освіти і науки України до 2027 року». Саме цей нормативно-правовий акт визначає стратегічні напрями діяльності Міністерства у сфері цифровізації та підвищення якості освіти [18].

Водночас Лист МОН № 1.1/15776 від 30.08.2024 р. «Про інструктивно-методичні рекомендації щодо викладання навчальних предметів/інтегрованих курсів у закладах загальної середньої освіти у 2024/2025 навчальному році» окреслює організаційні та методичні підходи до викладання різних предметів, зокрема англійської мови, і містить рекомендації щодо інтеграції цифрових технологій в освітній процес та розвитку соціокультурної компетентності здобувачів освіти через міжпредметні зв’язки та проєктну діяльність [20].

На сьогодні ефективність застосування інформаційних технологій в освіті є беззаперечною і визнається рядом вітчизняних науковців: В. Арешонков, В. Кушнаренко, І. Колесников, К. Лютге, К. Овчарек, А. Єрукаєв, Д. Нікодюк, П. Руденко (опис технічних та прикладних аспектів впровадження ІТ в освіту); І. Бербенюк, О. Трифонова (дослідження інтеграції ІТ у наукову діяльність здобувачів вищої

освіти та молодих науковців); А. Сбруєва, Ю. Святець (аналіз шляхів використання ІТ для підвищення якості навчання); Г. Радіонова, О. Семеніхіна (вивчення взаємозв'язку інформаційно-освітнього середовища та інклюзивності); В. Гогунський, О. Запорожець, А. Юрченко (використання інформаційних технологій в наукових дослідженнях) та ін.

Питання про важливість формування цифрової компетентності під час освітнього процесу, зокрема у вивченні англійської мови, виражено у працях таких іноземних науковців: Д. Вілл, Ж. Маттар, Н. Гаррет, Л. Куке, С. Сантос (оцінка та розвиток цифрової компетентності педагогів); А. Арсторп, К. Лютге, І. Нагель (особливості розвитку професійної цифрової компетентності педагогів); С. Муаммар, Т. Мерсе, Ю. Чжао (цифровізація у закладах вищої освіти); Ф. Кавілья, Л. Момджіан, М. Станнард (цифровізація у закладах середньої освіти); Л. Ель-Хамамсі, М. Н'яаба (використання окремих цифрових технологій в освітньому процесі) та ін.

Слід зазначити, що в контексті цифровізації освітнього процесу низка вітчизняних та зарубіжних науковців також звертає увагу на поняття метавсесвіту в освіті, відзначаючи його як відносно нову та перспективну освітню концепцію: І. Бербенюк, П. Ортега-Родрігес, С. Чжан (концепція та теоретичні рамки метавсесвіту в освіті); С. Кім, С. Парк, О. Семеніхіна, В. Су (вплив метавсесвіту на освітній процес та педагогіку); Р. Альфайсал, В. Арешонков, С. Магхайда (адаптація та прийняття технологій метавсесвіту в освіті); І. Колесников, С. Пенг (переваги та обмеження використання метавсесвіту в навчанні); Б. Агарвал, Ч. Шарма, А. Юрченко (практичні приклади та застосування метавсесвіту в освіті) та ін.

Аналіз застосування метавсесвіту та віртуальної реальності в освіті також знайшов відображення у багатьох дисертаційних та монографічних дослідженнях таких українських науковців: О. Коваленко, Д. Гульпа, Є. Хріник (доцільність застосування AR/VR технологій у системі вищої педагогічної освіти України для підвищення ефективності навчання та адаптації до цифрових викликів); С. Добровольська (використання віртуальної реальності в процесі дистанційного навчання, зокрема у вивченні англійської мови, та її вплив на мотивацію та ефективність навчання), С. Литвинова (застосування AR/VR технологій у закладах середньої освіти України) та ін.

Незважаючи на велику кількість публікацій слід зазначити, що поєднання концептів «цифровізація освіти» та «метавсесвіт» в контексті формування цифрової компетентності здобувачів вищої освіти під час вивчення англійської мови досі не отримувало достатнього освітлення в дослідженнях з теорії й методики навчання. Попри значний внесок науковців у вивчення шляхів формування цифрової компетентності здобувачів освіти в Україні, аналіз теоретичних і практичних досліджень вказує на потребу подальшого наукового опрацювання цієї проблеми.

В умовах цифровізації освітнього процесу також актуалізується завдання розробки моделі формування цифрової компетентності здобувачів вищої освіти у процесі вивчення англійської мови шляхом застосування різних форм та методів роботи із ресурсами, пов'язаними із метавсесвітом.

У добу цифровізації та швидкого розвитку інформаційних технологій метавсесвіт набуває особливої значущості для освіти. Його застосування на заняттях сприяє формуванню цифрової компетентності здобувачів освіти та забезпечує нові підходи до організації освітнього процесу.

Для того, щоб дослідити особливості формування цифрової компетентності здобувачів освіти, слід з'ясувати сутність і змістову характеристику таких ключових понять «компетентність», «цифрова компетентність», «цифровізація» та «метавсесвіт».

Термін «компетентність», який походить від латинського слова «competentia» («відповідність», «здатність», «повноважність»), визначає ключову здатність особистості застосовувати набуті знання, вміння, навички та досвід у нестандартних ситуаціях для вирішення важливих життєвих завдань [8, с. 44]. Більшість дослідників розглядають це поняття через призму особистісних якостей. Зокрема, вітчизняна педагогиня Н. Мойсеюк зазначала, що «компетентність» є «характеристикою особистості, необхідною для ефективної та продуктивної діяльності в певній сфері» [14, с. 32]. Вона підкреслює, що компетентність охоплює не лише загальні та предметні вміння та навички, а й конкретні практичні здібності, які важливі для людини незалежно від віку чи професії.

Інша науковиця О. Корніяка у своїй роботі «Комунікативна компетентність: сутність і структура» стверджує, що поняття «компетентність» можна розглядати у трьох основних аспектах:

1) коло питань, у яких людина добре обізнана, має знання та досвід;

2) результативність та ефективність дій суб'єкта діяльності;

3) набута у процесі навчання здатність особистості, яка складається зі знань, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть використовуватися для виконання практичних і теоретичних завдань [9, с. 83].

У праці «Цифрова компетентність як критичний аспект сучасної професійної освіти» (2024) С. Бубній зазначає, що цифрова компетентність є визначальним чинником розвитку сучасної професійної освіти, який передбачає інтегроване використання цифрових інструментів, активну адаптацію до цифрового середовища та здатність ефективно впроваджувати цифрові технології у професійну діяльність [2, с. 248].

Крім того, українські дослідники неодноразово порушували питання суперечностей у визначенні різниці між термінами «компетентність» та «компетенція». Зокрема О. Ляшенко у своєму посібнику «Тестові технології оцінювання компетентностей учнів» зазначає, що «терміни «компетентність» і «компетенція» відрізняються неоднозначністю і розпливчатістю», оскільки в науковій та педагогічній літературі вони використовуються по-різному [28, с. 35]. Згідно з автором, «компетенція» здебільшого визначає конкретні знання, уміння та навички у певній сфері, тоді як «компетентність» охоплює інтегративну здатність особистості застосовувати знання, вміння, цінності та мотивацію для ефективної діяльності в різних ситуаціях. Відсутність єдиної стандартизованої дефініції цих термінів ускладнює їх точне застосування в освітньому процесі.

Слід зазначити, що поняття «компетентність» також міститься у програмних документах та актах багатьох міжнародних організацій. Наприклад, Організація Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури (ЮНЕСКО) визначає компетентність як поєднання знань, навичок, ставлень і цінностей, що забезпечує ефективність у різних взаємопов'язаних сферах діяльності [71].

Тому, беручи до уваги дослідження вищезгаданих науковців та дослідження таких іноземних учених, як Н. Гаррет, Дж. Лайт, Д. Макклелланд, Д. Менсіл, К. Лютге, М. Станнард та ін., можна виділити основні підходи до визначення терміну «компетентність»:

1. Класичний підхід (знання, вміння, навички). Цей підхід трактує компетентність як сукупність знань, умінь і навичок, необхідних для виконання певних завдань у професійній діяльності. Він наголошує на здатності ефективно застосовувати набуті знання в конкретних ситуаціях.

2. Підхід, орієнтований на особистісні якості. Компетентність розглядається як характеристика особистості, яка визначає її здатність ефективно діяти в різних ситуаціях. Цей підхід підкреслює важливість особистісних якостей, таких як мотивація, цінності та соціальні навички, у формуванні компетентності.

3. Діяльнісний підхід. Визначає компетентність як здатність застосовувати набуті знання та навички у конкретних життєвих чи професійних ситуаціях. Цей підхід наголошує на практичній реалізації знань та на рішенні нестандартних завдань.

4. Компетентнісний підхід в освіті. У сучасній педагогіці компетентність розглядають як динамічне поєднання знань, умінь, цінностей і особистісних якостей, що забезпечує здатність до самостійної діяльності, критичного мислення та ефективної взаємодії в різних контекстах. У цьому освітній процес орієнтований не лише на накопичення фактів, а й на розвиток здатності їх застосовувати.

У сучасному світі, що стрімко розвивається під впливом технологій, однією із найважливіших ключових навичок успішної особистості є саме цифрова компетентність.

У науково-педагогічному контексті цифрова компетентність визначається як інтегрована здатність особистості ефективно застосовувати цифрові ресурси та інструменти для пошуку, створення, аналізу інформації та організації освітнього процесу [15, с. 43].

Науковці також пропонують таке визначення: цифрова компетентність – це сукупність знань, умінь і здібностей фізичної особи, організації чи суспільства стосовно цифрових інформаційних та комунікаційних технологій і світу, сформованого цими технологіями [50].

Українські вчені загалом пропонують різні підходи до визначення поняття «цифрова компетентність», наголошуючи на різних його складниках. Так, В. Биков, О. Слободяник та Ю. Тулай трактують її як сукупність знань, умінь і навичок роботи з інформаційно-комунікаційними технологіями,

необхідних для професійної діяльності [1]. І. Зимня, А. Краснякова та Н. Морзе роблять наголос на критичному мисленні, медіаграмотності та безпечній роботі в цифровому середовищі [11]. Л. Гаврілова та Я. Топольник звертають увагу на соціально-комунікативних аспектах, зокрема ефективній взаємодії та створенні цифрового контенту [4]. Т. Опалюк та О. Спірін розглядають цифрову компетентність як інтегративне поняття, що забезпечує підготовку фахівців та розвиток компетентностей упродовж життя [15]. Така різноманітність підходів демонструє комплексний характер цього терміна та його ключову роль у сучасній освіті й професійному розвитку.

Проблематика визначення поняття «цифрова компетентність» також відображена у дисертаційних дослідженнях та монографіях як вітчизняних, так і зарубіжних науковців. Наприклад, у дисертаційній роботі О. Стойки «Тенденції цифровізації підготовки вчителів у Польщі, Угорщині та Україні» (2024) здійснено порівняльний аналіз цифровізації підготовки вчителів у трьох країнах – Польщі, Угорщині та Україні. Вчена розкриває сутність термінів «цифрова компетентність учителя», «DigCompEdu», «ISTE», «ICT» та «CFT», та аналізує міжнародні рамки для освітян. Науковиця визначає загальні й локальні тенденції цифровізації, сформульовано рекомендації щодо застосування європейського досвіду в Україні. О. Стойка зазначає, що поняття «цифрова грамотність» часто використовуються вченими як синонім до поняття «цифрова компетентність», оскільки їхні значення певною мірою збігаються, проте це не так. За словами авторки «компетентність» передбачає більш комплексний рівень умінь – не лише володіння інструментами, а й здатність ефективно застосовувати їх у професійній діяльності [26].

У дисертаційній праці «Формування інформаційної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання в університетах» (2020) К. Данилишин розкриває поняття «інформаційна компетентність», що базується на аналізі «цифровізованого суспільства». Автор виділяє компоненти такої компетентності, та описує необхідні для її формування педагогічні умови – включаючи створення інформаційного освітнього середовища, моделювання ситуацій і застосування ІКТ та вебтехнологій. Ним також розроблено й апробовано модель формування такої компетентності у закладах вищої освіти [6].

У дисертаційному дослідженні А. Гедзика «Формування інформатичної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання із цифрових технологій у ЗВО» (2023) досліджено теоретичні, методичні й практичні аспекти розвитку інформатичної компетентності у майбутніх педагогів професійного навчання; підкреслено необхідність цілеспрямованої підготовки здобувачів вищої освіти до професійної діяльності з використанням сучасних ІКТ; визначено ключові характеристики компетентного педагога – інноваційні знання, прагнення до професійного зростання та готовність впроваджувати інновації у цифровому суспільстві [5].

Важливо зауважити, що поняття «цифрова компетентність» не може бути адекватно визначене без уточнення сутності цифровізації, яка створює основу для формування відповідних знань, умінь і навичок.

Згідно з Дж. Бренненом та Д. Крайсом, термін «цифровізація» безпосередньо пов'язаний із процесом «оцифрування». Автори підкреслюють, що «цифровізація» та «оцифрування» є двома концептуально спорідненими поняттями, які тісно переплітаються і часто застосовуються як взаємозамінні у широкому спектрі наукових джерел. При цьому «оцифрування» розглядається як матеріальний процес перетворення аналогових інформаційних потоків у цифрові «біти». Натомість «цифровізація» трактована як спосіб реструктуризації численних сфер суспільного життя навколо цифрових комунікацій і медіаінфраструктури, що виступає одним із наслідків «оцифрування» [41]. У свою чергу, І. Малик стверджує, що цифровізація є зміною парадигми комунікації та загальної взаємодії людей між собою та з соціумом [12, с. 30].

Українські науковці Е. Вартанова, Л. Гаврілова, М. Максеєнко та С. Смірнов трактують цей термін не лише як процес переведення інформації в електронну форму, але й як «комплексне вирішення питань інфраструктурного, управлінського, поведінкового та культурного характеру» [4]. Водночас розглядаючи феномен цифровізації, слід підкреслити, що численні аналітики та футурологи, здебільшого британські (зокрема Т. Бернерс-Лі, один із творців Всесвітньої павутини), сприймають перехід освітнього процесу на цифрову платформу як переломну віху в історії освіти [65, с. 22]. Українські освітяни також усвідомлюють значущість цього процесу. Саме тому

Міністерством освіти і науки України сформульовано головне завдання цифровізації освітньої сфери: проведення комплексних заходів щодо створення екосистеми цифрових рішень у науці та освіті, що включає формування безпечного електронного освітнього середовища, забезпечення необхідної цифрової інфраструктури закладів освіти та наукових установ, підвищення рівня цифрових компетентностей, трансформацію освітніх процесів і сервісів, а також автоматизацію збору та обробки даних [30].

Загалом існують кілька різних підходів до визначення поняття «цифровізація», залежно від акцентів дослідників і сфери застосування. Узагальнений опис таких способів класифікації представляємо у вигляді таблиці 4.1.

Таблиця 4.1

Підходи до визначення поняття «цифровізація»

Підхід	**Опис**	**Основні характеристики**
Технологічний	Зосереджений на переведенні інформації та процесів у цифрову форму	Оцифрування аналогових даних, документів, систем управління; упровадження цифрових технологій у бізнес-процеси
Соціально-економічний	Підкреслює вплив цифрових технологій на суспільство та економіку	Реструктуризація діяльності людей і організацій, автоматизація процесів, нові моделі взаємодії
Організаційно-управлінський	Фокусується на реформуванні структур і процесів через цифрові рішення	Побудова екосистеми цифрових інструментів, автоматизація послуг, підвищення компетентності персоналу
Культурно-поведінковий	Розглядає цифровізацію як	Адаптація людей до цифрових

	зміну поведінкових, культурних та освітніх практик	середовищ, формування цифрової культури та компетентностей

Таким чином, цифровізація охоплює не лише оцифрування інформації та впровадження цифрових технологій у різні сфери діяльності, а й комплексну трансформацію процесів, структур і взаємодій у суспільстві. Одним із важливих елементів цієї трансформації стає використання метавсесвіту, який забезпечує нові можливості для навчання, комунікації та створення цифрового контенту, інтегруючи освітні та професійні практики у віртуальне середовище.

Термін «метавсесвіт» (Metaverse) походить від поєднання грецького префікса meta-, що означає «поза», «понад» або «трансформація», та англійського слова universe – «всесвіт». У буквальному сенсі це поняття можна розуміти як «понадсвіт» або «трансформований світ», тобто цифровий простір, що виходить за межі фізичної реальності та інтегрує соціальні, економічні й культурні елементи. Таке походження підкреслює концептуальну ідею метавсесвіту як середовища, яке доповнює або трансформує традиційне сприйняття світу через цифрові технології.

Мережа некомерційних засобів масової інформації The Conversation у контексті досліджень метавсесвіту визначає його як мережу постійно активних віртуальних середовищ, де численні користувачі можуть взаємодіяти між собою та з цифровими об’єктами за допомогою власних віртуальних аватарів [13].

Варто підкреслити, що концепція «метавсесвіт» (Metaverse) вперше з’явилася у 1992 році в науково-фантастичному романі Ніла Стівенсона «Snow Crash». У книзі метавсесвіт описаний як віртуальний простір, де користувачі взаємодіють через цифрові аватари, створюють контент і беруть участь у паралельному цифровому житті [64]. Ідея полягала у створенні повноцінного цифрового світу, що існує паралельно з реальністю і дозволяє відтворювати соціальні, економічні та культурні процеси.

Згодом термін почав використовуватися не лише в літературі, а й у технологічній та освітній сферах для позначення інтегрованих віртуальних середовищ, що об’єднують комунікацію, роботу, навчання та розваги.

У середині 90-х цей період з'явилися перші спроби реалізувати концепцію метавсесвіту в цифровому середовищі. Ранні платформи, такі як *Active Worlds* та *Habitat*, дозволяли користувачам створювати віртуальні простори, спілкуватися та брати участь у простих економічних і соціальних взаємодіях. Це був час формування базових технологічних ідей, що пізніше лягли в основу сучасних метавсесвітів.

Друга хвиля розвитку метавсесвітів припала на перше десятиліття XXI ст. і пов'язана з появою платформ на кшталт *Second Life*, де користувачі могли створювати власний контент, будувати економічні моделі, організовувати соціальні групи та події. Тут вже активно використовувалися 3D-графіка та віртуальні аватари, що дозволяло моделювати реальні суспільні процеси в цифровому середовищі. Платформи почали слугувати не лише для розваг, а й для освіти та бізнесу.

Пізніше метавсесвіт почав інтегрувати віртуальну (VR) та доповнену реальність (AR), що значно підвищило рівень занурення користувачів. Освітні та корпоративні тренінги стали більш реалістичними та ефективними завдяки інтерактивним середовищам. У цей час цифрові світи стали розглядатися як інструмент для дистанційного навчання, колаборації та проведення конференцій у віртуальному просторі.

Після 2020 року концепція метавсесвіту набула масового поширення, частково завдяки зміні назви компанії Facebook на *Meta* у 2021 році. Платформи типу *Roblox*, *Decentraland* та *The Sandbox* інтегрують криптовалюти, NFT та цифрову економіку, створюючи нові можливості для навчання, бізнесу та творчості. Метавсесвіт починає використовуватися в освіті, культурних проєктах, бізнесі та навіть урядових ініціативах, стаючи одним із ключових елементів цифровізації сучасного суспільства.

Важливим етапом у розвитку концепції метавсесвіту є її визнання на міжнародному економічному рівні не лише як нового формату соціальних мереж, а як інноваційної моделі суспільного розвитку. Так, 25 травня 2022 року Всесвітній економічний форум оголосив про запуск ініціативи «Визначення та побудова метавсесвіту», яка об'єднала ключових зацікавлених учасників з метою створення економічно життєздатного, сумісного, безпечного та інклюзивного метавсесвіту [58]. На момент проголошення ініціативи прогнозувалося, що до 2024 року обсяг ринку метавсесвіту досягне 800 мільярдів доларів.

Тематика використання метавсесвіту стає все більш актуальною у зв'язку з розвитком цифрових технологій та дедалі більшим впливом віртуальних середовищ на різні сфери життя. Серед закордонних науковців, які досліджують цей феномен, можна виділити таких авторів: Е. Басконе, Т. Бро, К. Хакл, П. Хуї, Р. Мейєр, І. Шазхаєв, Л. Еванс, Т. Хуїн-Те, Ю. Ван, Ш. Сонвіла-Вайс та ін. Сучасні дослідження цих науковців зосереджуються на технологічних, соціальних, освітніх та економічних аспектах метавсесвіту. Зокрема, вони аналізують інтеграцію віртуальної та доповненої реальності, роль штучного інтелекту, безпеку й конфіденційність цифрових просторів, розвиток цифрової економіки та NFT, а також потенціал метавсесвіту для навчання, професійної підготовки та комунікації в суспільстві.

Останнім часом інтерес до метавсесвіту зростає і серед українських науковців, які активно досліджують його сутність та особливості, пропонуючи різні визначення цього явища: одні розглядають метавсесвіт як віртуальний простір для взаємодії користувачів з цифровими об'єктами та середовищем через аватарів, інші підкреслюють інтеграційний характер технологій, що поєднують VR/AR, штучний інтелект, Інтернет речей та блокчейн для створення унікального цифрового середовища, що підтримує соціальні, економічні та освітні процеси.

Наприклад, В. Свердліченко розглядає метавсесвіт як «особливий віртуальний простір, створений комп'ютерними технологіями, в якому користувачі можуть взаємодіяти між собою, між різноманітними цифровими об'єктами та цифровим середовищем завдяки створеним аватарам – віртуальним цифровим зображенням» [25, с. 224]. На думку авторки, таке середовище є віртуальною моделлю реального світу, що інтегрує сучасні технології – штучний інтелект, соціальні мережі, тривимірну графіку, віртуальну та доповнену реальність, а також інші інноваційні цифрові рішення. Користувачі через цифрові аватари можуть навчатися, подорожувати у віртуальні локації, брати участь у культурних і розважальних заходах, купувати та продавати цифрові товари і працювати.

Оскільки метавсесвіт – це спеціальний віртуальний (дуже часто колективний) світ, що перебуває поза реальним фізичним простором, він поєднує у собі аспекти фізичної та віртуальної реальності. Одна з головних характерних рис метавсесвіту –

використання імерсивності, тобто таких технологій, що створюють враження повного або часткового занурення у віртуальний світ. Це, зокрема, віртуальна/доповнена реальність та відео 360°. Саме ці імерсивні технології забезпечують ефект повної або часткової присутності в альтернативному просторі метавсесвіту і тим самим змінюють призначений для користувача досвід у різних сферах.

Загальний аналіз наукових джерел свідчить, що як українські, так і іноземні дослідники не дійшли єдиного, уніфікованого визначення терміна «метавсесвіт». Існує консенсус у тому, що метавсесвіт слід розглядати як складне явище, що виникає на перетині численних факторів: сучасних цифрових технологій, віртуальної та доповненої реальності, штучного інтелекту, соціальних платформ, економічних моделей та соціокультурних практик. Водночас ця концепція залишається новою та динамічною, постійно розвивається, що обумовлює різноманітність підходів до її трактування та визначення ключових характеристик.

4.2 Можливості та напрями інтеграції метавсесвіту в освітній процес під час вивчення англійської мови

За останні кілька років вітчизняна система освіти зіштовхнулася з чималою кількістю викликів. Зокрема, після початку пандемії COVID-19 у березні 2020 року Міністерством освіти і науки України було прийнято рішення про закриття всіх закладів освіти в Україні та перехід на дистанційний режим роботи. Оскільки ні українські школи, ні університети не мали необхідного досвіду дистанційного навчання, освітяни виявили велику потребу у методичних рекомендаціях для ефективного його здійснення.

До однієї з основних проблем, яку часто пов'язують з дистанційним навчанням, є цифрова нерівність. Це означає, що не всі здобувачі освіти мають однаковий доступ до необхідних технічних можливостей, які стали важливими під час переходу на новий режим роботи. Зокрема, згідно з даними Держстату, домогосподарства у селах майже вдвічі рідше мають доступ до Інтернету, ніж у великих містах [7]. Це призводить до того, що здобувачі освіти, які навчаються у сільських районах, частіше

зіштовхуються зі значно обмеженим доступом до дистанційного навчання або можуть зовсім його не мати. Ця проблема також стосується здобувачів вищої освіти, бо через введення жорстких карантинних заходів багато з них повернулися додому, і теж можуть не мати належного Інтернет-з'єднання для навчання.

Крім того, існує інша, суто технічна проблема пов’язана з недостатнім матеріальним забезпеченням здобувачів освіти та педагогів. У результаті опитування, проведеного освітнім омбудсменом, виявлено, що більшість дітей використовували виключно мобільні телефони під час дистанційного навчання. Однак такі засоби не здатні повністю забезпечити освітні потреби здобувачів середньої та вищої освіти, необхідні для якісного навчання [22].

Слід зазначити, що педагоги також безпосередньо зіштовхнулися із низкою труднощів під час карантину. Зокрема, найбільшою проблемою стала відсутність базових методичних рекомендацій організації дистанційного навчання в закладах освіти на початку пандемії. Однак із часом ситуація не значно покращилася.

Згідно з опитуванням проведеним Державною службою якості освіти, близько 94% вчителів у школі використовували лише один застосунок для комунікації із здобувачами освіти. Цим застосунком виявився Viber. Такий підхід обмежував можливість здобувачам освіти повноцінно засвоювати навчальні матеріали, адже основна їх частина залишалась на самостійне опрацювання. Вчителі могли лише надсилати завдання у месенджері і не надавати учням потрібної підтримки та допомоги [16].

Крім того, у 2022 році учасники освітнього процесу в Україні зіштовхнулися з безпрецедентним викликом – війною. Повномасштабне вторгнення Росії, яке розпочалося 24 лютого 2022 року, призвело до тяжких наслідків для здобувачів освіти та науково-педагогічних працівників. Зокрема, згідно з опитуванням Державної служби якості освіти, було виявлено, що «кожен четвертий здобувач фахової передвищої освіти (ЗФПО) (24%) третини опитаних ЗФПО, не може брати повноцінну участь в освітньому процесі за формами, запропонованими відповідним закладом освіти» [16].

Схожа ситуація спостерігається і в закладах професійної, вищої та фахової передвищої освіти. Можемо дійти висновку, що

в контексті останніх подій з'явилася необхідність трансформувати уже наявну систему з урахуванням особливостей дистанційного навчання, що супроводжується цифровізацією освітнього процесу.

Незважаючи на те, що цифровізація освіти є потужним трендом в умовах реформування та модернізації глобального освітнього середовища, сутність та структура професійної підготовки майбутніх вчителів іноземних мов до викладання в умовах цифровізації освітнього процесу досі залишаються не досить дослідженими.

Стає зрозуміло, що в контексті останніх подій цифровізація є пріоритетним напрямком розвитку освіти в Україні. Такий «диджитальний» перехід сприяє повній зміні освітньої парадигми, забезпечуючи новий рівень комунікації зі світом навколо та є потужним інструментом для оптимізації освітнього та наукового середовища.

У сучасних умовах цифровізації освітнього процесу заклади освіти змушені адаптуватися до нових технологічних реалій і шукати ефективні методи навчання, які забезпечують високий рівень залучення здобувачів освіти та розвиток їхніх компетентностей. Одним із перспективних напрямів є інтеграція метавсесвіту, який відкриває унікальні можливості для створення віртуальних освітніх середовищ, інноваційних форм оцінювання та колаборативної взаємодії. Розглянемо детальніше основні можливості та напрями використання метавсесвіту в освітньому процесі під час вивчення англійської мови.

Для визначення ключових напрямів інтеграції метавсесвітів у освітній процес доцільно спершу проаналізувати їхні основні характеристики. Оскільки метавсесвіт функціонує в цифровому середовищі, він повинен мати такі ознаки:

1. Можливість соціальної взаємодії. Користувачі повинні мати змогу комунікувати, співпрацювати та взаємодіяти зі своїми однолітками у спільному віртуальному просторі, що забезпечує соціальну присутність та колаборацію [35, с. 10].
2. Відповідність законам реальності. Віртуальне середовище має підпорядковуватися законам фізики та іншим концептуальним моделям реальності для підвищення рівня реалістичності. Ресурси у метавсесвіті повинні бути обмеженими, а досвід користувача – формуватися від першої особи для забезпечення відчуття присутності [60].

3. Безперервність функціонування. Метавсесвіт повинен функціонувати постійно, подібно до реального життя. Це передбачає збереження та оновлення даних, створених користувачами під час їхньої активності у віртуальному середовищі, що забезпечує сталість і розвиток віртуального простору [66, с. 9].

Оскільки метавсесвіт – відносно нова віха у розвитку технологій, існує чимало суперечностей у визначенні його ключових елементів, характеристик та категорій використання. Зокрема, К. Сонг, С. Шин та К. Сео у своїх дослідженнях визначають основні характеристики метавсесвіту, включаючи такі елементи [37]:

1)цифровізація активів: можливість оцифровувати активи та ресурси реального світу за допомогою цифрових технологій, що дозволяє зберігати, управляти та торгувати ними у віртуальних просторах;

2)сценарно-орієнтовані застосування: можливість використання метавсесвіту в різних сферах, таких як розваги, освіта, шопінг тощо;

3)економіка масштабу: можливість розширення економічного масштабу та підвищення ефективності через мережеві ефекти та обмін даними;

4)універсальність галузей: можливість застосування концепцій та технологій метавсесвіту в різних галузях, таких як ігри, кіно, освіта та охорона здоров'я;

5)інтегрована інновація: можливість інтеграції кількох технологій та ресурсів, що відкриває нові можливості для інновацій та підприємництва;

6)платформенна екосистема: можливість створення відкритої платформи, що приваблює різних учасників для створення та обміну цінностями.

Ключові елементи метавсесвіту були предметом досліджень та систематичного аналізу низки науковців, серед яких А. Аламі, М. Акбарі, А. Каплан, С. Рават, С. Сонг, К. Сео, С. Шин та ін. На основі проведеного аналізу ми сформували зведену уніфіковану систему характеристик ключових елементів метавсесвіту (див. табл. 4.2).

Таблиця 4.2

Ключові елементи метавсесвіту

Ключовий елемент	Опис	Приклади
Віртуальні простори	3D-середовища, цифрові світи, кімнати, локації, де користувачі можуть взаємодіяти та виконувати завдання	Можуть імітувати реальний світ (віртуальні офіси, міста) або бути фантастичними (ігрові світи, художні всесвіти); забезпечують імерсивність і присутність користувача
Аватари	Віртуальні представники користувачів, через які здійснюється взаємодія у метавсесвіті	Можуть мати персоналізацію: зовнішній вигляд, одяг, поведінкові моделі; використовуються для спілкування, навчання, ігор та бізнес-діяльності
Об’єкти та активи	Віртуальні предмети та ресурси, що можна створювати, купувати, продавати або обмінювати	NFT, цифрові товари, інструменти для взаємодії; активи можуть мати економічну та колекційну цінність; підтримують
Соціальна взаємодія	Механізми комунікації та колаборації між користувачами	Чат, голосовий зв’язок, групові події, «навчальні класи», бізнес-конференції; забезпечує соціалізацію та співпрацю
Економічна система	Механізми створення та обміну вартості у метавсесвіті	Віртуальна валюта, NFT, смарт-контракти; підтримує купівлю-продаж товарів і послуг, стимулює підприємництво
Технологічна основа	Технології, що забезпечують функціонування метавсесвіту	VR/AR/MR (доповнена, змішана, віртуальна реальність), штучний інтелект, блокчейн, IoT, хмарні сервіси;

		забезпечують імерсивність, безпеку, масштабованість та інтерактивність

Метавсесвіт є відносно новим напрямом розвитку цифрових технологій і являє собою інтегроване віртуальне середовище, у якому користувачі можуть взаємодіяти з об’єктами, іншими людьми та цифровими процесами. Для кращого розуміння сутності метавсесвіту його характеристики можна класифікувати за низкою ключових аспектів, що представлені у таблиці нижче.

Таблиця 4.3

Ключові елементи метавсесвіту

Характеристика	Сутність	Приклади
Імерсивність	Ступінь занурення користувача у віртуальне середовище	Використання VR/AR технологій, 3D-середовищ, аватарів; відчуття присутності у віртуальному світі; ігрові світи, віртуальні офіси
Персистентність	Постійне існування світу незалежно від присутності користувача	Зміни в середовищі зберігаються; події та активи не залежать від одного користувача; постійні віртуальні економіки та інвентар
Взаємодія	Можливість впливати на об’єкти, інших користувачів і процеси	Маніпуляція предметами, участь у групових активностях, керування віртуальними ресурсами; редагування цифрових просторів,

		колаборації у навчанні
Соціальність	Інтеграція спільнот та забезпечення комунікації	Чат, голосові конференції, події, команди; бізнес-конференції у віртуальному просторі, «навчальні класи», соціальні ігри
Економічність	Наявність ринкових механізмів та систем винагород	Віртуальна валюта, NFT, смарт-контракти; купівля-продаж товарів та послуг, стимулювання підприємництва
Інтероперабельність	Здатність взаємодіяти між різними метавсесвітами або платформами	Передача даних, об’єктів і аватарів між платформами; спільні стандарти для ігор, VR/AR-програм, блокчейн-систем

Наразі науковці зі всього світу активно досліджують можливості застосування метавсесвіту у різних сферах, зокрема в освіті, охороні здоров’я, бізнесі, промисловості, спорті, охороні довкілля, культурі тощо.

До основних переваг використання технологій метавсесвіту в **освіті** можна віднести [60, с. 601]:

1. Інтерактивне навчання – здобувачі освіти можуть взаємодіяти з віртуальними об'єктами, що покращує розуміння складних концепцій.
2. Доступ до рідкісних ресурсів – можливість досліджувати історичні події або відвідувати віддалені місця без фізичної присутності.

3. Гейміфікація – ігрові елементи стимулюють мотивацію та залучення здобувачів освіти.

Наприклад, університети можуть використовувати метавсесвіт для проведення віртуальних лекцій та практичних занять, що дозволятиме здобувачам освіти з різних куточків світу брати участь в освітньому процесі.

Серед ключових переваг інтеграції метавсесвіту в галузі **охорони здоров'я** слід виділити [32]:

1. Навчання медичних працівників – віртуальні симуляції дозволяють тренувати хірургів та медсестер без ризику для пацієнтів.

2. Терапевтичні застосування – використання віртуальної реальності для лікування посттравматичного стресового розладу та фобій.

3. Дистанційна консультація – пацієнти можуть отримувати консультації від лікарів з усього світу.

Одним із прикладів є платформи на кшталт *Veyond Connect*™, що дозволяють хірургам з різних країн проводити спільні операції, використовуючи доповнену реальність для покращення точності.

Основні вигоди від застосування технологій метавсесвіту у **бізнесі** включають [59]:

1. Віртуальні офіси – співробітники можуть працювати разом у віртуальному просторі, що сприяє командній роботі.

2. Маркетинг та реклама – бренди створюють віртуальні магазини та шоуруми для залучення клієнтів.

3. Тренінги та симуляції – працівники можуть проходити тренінги у віртуальному середовищі, що знижує витрати на навчання.

Нещодавно, американська багатонаціональна корпорація, що спеціалізується на розробці, виробництві та продажу спортивного взуття та одягу Nike запустила платформу *Swoosh*, де користувачі можуть створювати та продавати віртуальний одяг, інтегруючи фізичні та цифрові продукти.

Перевагами застосування технологій метавсесвіту у галузі **промисловості** є [47, с. 115]:

1. Симуляції – тестування нових продуктів та процесів у віртуальному середовищі перед їх впровадженням.

2. Співпраця – інженери з різних країн можуть працювати разом у віртуальному просторі, обговорюючи проєкти та

розв’язувати проблеми.

3. Цифрові двійники – створення віртуальних копій виробничих ліній для моніторингу та оптимізації процесів.

Наприклад, німецький багатонаціональний технологічний концерн Siemens використовує метавсесвіт для створення віртуальних фабрик, де тестуються нові виробничі процеси та технології.

Слід також зазначити, що низка провідних експертів вважають, що підготовка спеціалістів із використанням метавсесвітів у вищезазначених сферах стане ключовим елементом майбутнього світової економіки. Зокрема, як зазначає провідна експертка з освітніх питань Всесвітнього банку Ш. Яганнатхан, на сьогодні можливо виділити шість напрямів потенційно сприятливого впливу метавсесвіту на освітній процес [44]:

1)навчання та спілкування в імерсивному віртуальному кампусі;

2)покращення доступності навчання для здобувачів з обмеженими можливостями;

3)підвищення практичних та реальних навичок у віртуальному та гібридному середовищах (наприклад, експериментальне навчання, практико-орієнтоване навчання, адаптивне навчання відповідно до стану здобувача);

4)розвиток людських здібностей у міжособистісних або складних ситуаціях;

5)дослідження різних світів через візуалізацію та оповідання;

6)покращення збору даних для аналізу ефективності освітніх процесів.

Метавсесвіт сьогодні розглядається як новий стратегічний напрям цифрової трансформації, що відкриває значні можливості для освіти, бізнесу, охорони здоров’я та державного управління. Інвестиції в розвиток метавсесвітів здійснюються у багатьох країнах світу, що свідчить про глобальну зацікавленість у впровадженні інноваційних технологій та формуванні цифрових екосистем. У табл. 4.4 наведено приклади того, як різні держави інвестують та розвивають метапростір, що демонструє різноманіття підходів і стратегій у цій сфері (*див. Табл.4.4)*.

Таблиця 4.4

Інвестиції та розвиток метавсесвітів у різних країнах світу

Країна	Обсяг інвестицій та ініціативи	Основні напрямки розвитку
Південна Корея	Інвестиції в розмірі 177 млн USD для розвитку національної індустрії метавсесвіту та підтримки стартапів у VR та Web3	Створення екосистеми метавсесвіту, розвиток професіоналів у цій сфері, інтеграція з урбаністичними рішеннями [49]
Китай	Сильна державна підтримка та значні інвестиції приватного сектору	Активний розвиток досліджень у метавсесвіті та штучному інтелекті, зростання наукової публікаційної активності [37]
Індія	Запуск ініціативи «Metaverse Collaboration Initiative» через PT Telkom Indonesia	Підтримка розвитку MetaNesia для підтримки та просування малих та середніх підприємств [68]
Індонезія	Створення державного метавсесвіту MetaNesia через PT Telkom Indonesia	Підтримка малого та середнього бізнесу через метавсесвіт, розвиток співпраці між державним та приватним секторами [68]
Бразилія	Пропозиція інвестиційного плану на 4,07 млрд USD для розвитку штучного інтелекту, включаючи освітні ініціативи	Розвиток технологій штучного інтелекту та їх впровадження в освіту, охорону здоров'я та інші сфери [36]
Об'єднані Арабські Емірати	Запуск Sharjaverse – першого у світі урядового метавсесвіту	Розвиток урядових послуг у метавсесвіті, інтеграція з цифровими платформами для покращення державного

		управління [46]
Іспанія	Надання грантів у розмірі близько 8,5 млн USD компаніям, що створюють метавсесвітні досвіди та відеоігри	Підтримка стартапів у сфері метавсесвіту та Web 3.0, розвиток цифрових культурних ініціатив [73]

Таким чином, аналіз міжнародного досвіду свідчить про те, що метавсесвіт не лише формує нові цифрові екосистеми, а й створює умови для розвитку економічних, освітніх та соціальних інновацій.

Україна також активно долучається до цієї глобальної тенденції, реалізуючи низку ініціатив у сфері освіти та цифрових технологій. Зокрема, в червні 2024 року Києво-Могилянська академія провела перший у Східній Європі віртуальний випускний у метавсесвіті, де випускники отримали дипломи у форматі NFT в Atlantis World. Цей випадок ілюструє інтеграцію блокчейн-технологій у систему вищої освіти та демонструє потенціал цифрових платформ для формування інноваційних освітніх практик [3].

Крім того, у 2022 році українська компанія DAN IT Education запустила першу у світі освітню платформу у віртуальному світі у Великій Британії. Віртуальні здобувачі освіти навчаються у 360-градусному просторі, заробляючи криптовалюту за активність [29]. У метаколеджі здобувачі освіти заробляють криптовалюту за виконання завдань та відвідування занять, при цьому пропуски зменшують баланс на умовному «гаманці»; після завершення курсу криптовалюту можна монетизувати як знижки на освітні продукти або оплату навчання. Віртуальне середовище у такому коледжі створює коворкінг, де аватари здобувачів спільно працюють над завданнями, обговорюють теми, беруть участь у конференціях та взаємодіють з міжнародними експертами, імітуючи традиційний університет з переходами між аудиторіями та спонтанними дискусіями. Слід також зазначити, що курси, розроблені за стандартами IT-індустрії та апробовані у DAN IT Education,

орієнтовані на потреби ринку праці, не мають офіційної акредитації, але користуються авторитетом роботодавців, а їх актуальність забезпечують представники провідних ІТ-компаній.

Окрім цього, вітчизняні заклади вищої освіти активно впроваджують хмарні сервіси для організації дистанційного навчання, що також слугує елементом метавсесвіту. Також в Україні розробляються навчальні програми, які інтегрують штучний інтелект та метавсесвіт, готуючи молодь до цифрових трансформацій [23].

Нещодавно культурний простір «Модуль тимчасовості» від don’t Take Fake (української креативної агенції та культурної платформи) розташований на Контрактовій площі у Києві, став прикладом інтеграції можливостей метавсесвіту у сферу культури. Проєкт було перенесено у віртуальне середовище, що дозволило відтворити архітектуру простору та представити роботи 28 сучасних митців у форматі 3D-турів. Такий підхід забезпечує необмежений доступ до виставки з будь-якої точки світу, сприяє популяризації українського мистецтва на міжнародному рівні та демонструє потенціал цифрових технологій у розширенні культурного досвіду.

Крім того, українські заклади вищої освіти активно впроваджують інноваційні технології в освітній процес. Зокрема, в університеті імені Бориса Грінченка широко застосовують програму Metaverse Studio, що використовується для опрацювання різних мовних аспектів, зокрема фонетики, граматики та лексики. Завдяки широкому спектру інтерактивних сцен, запропонованих цим програмним забезпеченням доповненої реальності, воно може бути ефективним інструментом для сторітелінгу, створення головоломок та ігор, організації цікавого початку заняття чи візуального супроводу роботи над проєктами, зокрема у форматі медіа-стін. Крім того, застосунок Metaverse Studio пропонує функції інтерактивних опитувань, що можуть використовуватися як розминка під час занять, інструмент швидкого зворотного зв’язку чи засіб для рефлексії [24, с. 44].

Останнім часом тема розвитку метавсесвітів привертає особливу увагу закладів вищої освіти, що підтверджується низкою ініціатив та проєктів. Одним із прикладів такої тенденції стало підписання Меморандуму про співпрацю між Державним неприбутковим підприємством «Київський авіаційний інститут» та Асоціацією «Metaverse-UA» 22 листопада 2024 року. Ця угода

відкриває нові можливості для розвитку технологій метавсесвіту, їх інтеграції в освітній процес, науково-дослідні та промислові проєкти. Сторони домовилися об'єднати зусилля для впровадження інновацій у сфері віртуальної реальності, штучного інтелекту та цифрової трансформації [51]. Майбутня співпраця має також охоплювати промислові застосування технологій – не лише теорія, але й практична реалізація дослідницьких результатів у виробничому чи комерційному середовищі. Експерти зазначають, що підписання меморандуму стало ще одним важливим кроком у зміцненні технологічного потенціалу країни та її інтеграції у глобальні технологічні тренди.

Можна підсумувати, що з огляду на вищеперераховані фактори та характеристики метавсесвіту існує безліч можливостей та напрямів його інтеграції в освітній процес. Серед них провідне місце посідають віртуальні освітні середовища та технології доповненої та віртуальної реальності (AR/VR). Вони дають змогу створювати інтерактивні 3D-класи, лабораторії та симуляції, що забезпечують відпрацювання практичних навичок без ризику для обладнання або здобувачів освіти. Використання AR/VR сприяє візуалізації складних явищ та хімічних реакцій, фізичних процесів, історичних реконструкцій – і занурює учасників освітнього процесу у середовище, яке стимулює цікавість та підвищує мотивацію до навчання.

Важливим компонентом цифрового освітнього простору є також колаборація та соціальна взаємодія, що реалізуються через спільну роботу над проєктами у віртуальних командах, розвиток комунікаційних і соціокультурних компетентностей, а також міжнародне співробітництво без географічних обмежень. Персоналізація та адаптивне навчання забезпечують індивідуальні освітні траєкторії, моделі оцінювання й використання аналітики великих даних для відстеження прогресу та вдосконалення освітнього процесу.

Не менш значущими є інноваційні форми оцінювання, що включають віртуальні тести, квести, симуляційні завдання та елементи гейміфікації, які підвищують мотивацію та залученість здобувачів освіти. Паралельно з цим розвиваються цифрові компетентності – уміння працювати з AR/VR, штучним інтелектом і цифровими платформами, необхідні для професійної діяльності у сучасному цифровому середовищі.

Особливими перевагами метавсесвітів є також доступність

та інклюзія, які забезпечують залучення людей з інвалідністю до освітнього процесу, можливість дистанційного навчання й рівний доступ до цифрових ресурсів. Таким чином, цифровізація освіти сприяє створенню гнучкого, інклюзивного та ефективного простору, орієнтованого на потреби кожного здобувача освіти.

Враховуючи описані можливості використання метавсесвіту в освіті та різних сферах суспільного життя – від бізнесу до охорони здоров'я – особливої уваги заслуговує його потенціал у процесі вивчення іноземних мов. Застосування метавсесвітів у навчанні англійської мови створює нові можливості для формування комунікативної компетентності, занурення у мовне середовище та підвищення мотивації здобувачів освіти.

Англійська мова, що є мовою міжнародного спілкування, виконує об'єднувальну функцію між представниками різних культур і професійних сфер. Саме тому її вивчення у віртуальних середовищах метавсесвіту є надзвичайно актуальним, адже воно забезпечує ефективну комунікацію в глобальному цифровому просторі, що охоплює освіту, науку, бізнес і технології.

Технології метавсесвіту у вивченні англійської мови можуть використовуватися через віртуальні мовні класи та інтерактивні курси, симуляції реальних життєвих і професійних ситуацій, спілкування з носіями мови та іншими здобувачами освіти, ігрові та рольові сценарії для розвитку мовних навичок, а також індивідуалізовані навчальні траєкторії з урахуванням рівня знань здобувача. У табл. 4.5 наведено характеристику ключових можливостей та напрямів інтеграції метавсесвіту в освітній процес під час вивчення англійської мови.

Таблиця 4.5

Основні напрями інтеграції метавсесвітів у вивчення англійської мови

Напрям інтеграції	Особливості реалізації	Очікувані результати для здобувачів освіти
Віртуальні мовні класи та інтерактивні курси	Проведення уроків у 3D-середовищах, доступ до інтерактивних матеріалів, мультимедійних вправ та тестів	Підвищення залученості, систематичне засвоєння граматики та лексики, розвиток навичок самостійного навчання

Симуляції реальних ситуацій	Моделювання повсякденних, професійних та культурних сценаріїв (магазин, кафе, подорожі, робочі зустрічі)	Формування практичних комунікативних навичок, розвиток міжкультурної компетентності, впевненість у мовному спілкуванні
Спілкування з носіями мови та іншими здобувачами освіти	Організація відео- або аудіочатів у віртуальному середовищі, участь у міжнародних проєктах	Розвиток комунікативної компетентності, покращення вимови та сприйняття мови на слух, формування глобальної мережі контактів
Ігрові та рольові сценарії	Використання ігрових завдань, квестів, рольових ігор для практики лексики та граматики	Підвищення мотивації та активності, ефективне засвоєння лексичних та граматичних структур через інтерактивну діяльність
Індивідуалізовані навчальні траєкторії	Адаптація завдань, вправ і сценаріїв до рівня знань та потреб здобувача освіти	Забезпечення персоналізованого підходу, оптимізація темпу навчання, підвищення ефективності засвоєння матеріалу
Моделювання професійних ситуацій	Практика англійської у контексті професійної діяльності (презентації, переговори, написання документів)	Підготовка до реальних робочих завдань, розвиток професійної мовної компетентності, підвищення практичної цінності навчання

4.3 Переваги метавсесвіту у вивченні англійської мови в епоху цифровізації освіти

Численні наукові дослідження підтверджують ефективність застосування технологій метавсесвіту в освітньому процесі. Зокрема, вони демонструють значні переваги у сфері колаборативного навчання, коли здобувачі вищої освіти та науково-педагогічні працівники можуть працювати над спільними проєктами у віртуальних просторах; підвищення інтерактивності освітнього досвіду через використання VR/AR-технологій, симуляцій та імерсивних середовищ; а також забезпечення більшої доступності та інклюзивності освіти для здобувачів з різних регіонів і з особливими освітніми потребами. Ці дослідження свідчать про потенціал метавсесвіту не лише як технологічного інструменту, а і як нової платформи для формування сучасних компетентностей і розвитку інноваційних педагогічних підходів.

У цьому контексті наведемо результати досліджень низки українських науковців: Т. Артьомова, О. Буров, Н. Бондаренко, С. Косянчук, С. Литвинов, Ю. Носенко та ін. Слід зазначити, що в останніх роботах цих науковців особливу увагу приділено труднощам, яких зазнають заклади освіти в Україні у зв’язку з війною.

Зокрема, аналізуються питання цифровізації вітчизняної системи освіти та перспективи використання метавсесвіту, який може сприяти покращенню якості дослідницької діяльності, підвищенню залученості здобувачів освіти та розвитку сучасних компетентностей. Наприклад, О. Шпарик у своєму дослідженні «Цифрова трансформація середньої освіти в умовах війни: актуальність для України» (2022) стверджує, що «в умовах конфлікту традиційні освітні практики порушуються, і для того, щоб система освіти продовжувала ефективно функціонувати та надавати освітні можливості, потрібні інноваційні рішення. Використовуючи потенціал цифрової трансформації, Україна може подолати деякі виклики, спричинені війною, і забезпечити доступність, інклюзивність та високу якість освіти навіть у складних умовах» [62, с. 81]. Авторка також наголошує, що цифрова трансформація створює умови для подолання фізичних бар’єрів, забезпечує персоналізований освітній досвід та постійний доступ до освітніх ресурсів, що гарантує збереження

пріоритетності освітнього процесу та сприяє формуванню висококваліфікованої й освіченої робочої сили, необхідної для подальшого відновлення та розвитку країни.

Для системного аналізу переваг метавсесвіту в освітній сфері в умовах цифрової епохи доцільно дослідити його практичне втілення, зокрема визначити, які програми, застосунки та ресурси доступні для використання у навчанні, а також встановити їхні умови доступу. Особливо актуальним є вивчення можливостей таких технологій у процесі вивчення англійської мови, де віртуальні середовища забезпечують занурення у мовне середовище, розвиток комунікативної компетентності та інтерактивну практику в реалістичних життєвих і професійних ситуаціях.

До популярних нині освітніх платформ метавсесвіту, що можуть використовуватися на заняттях з англійської мови можна віднести такі ресурси [61]:

1)**Eduverse** – спеціалізована платформа для K–12 шкіл, яка пропонує інтерактивні віртуальні тури, віртуальні кампуси та готові до використання освітні ресурси. Доступна через веб-браузер або VR-пристрої;

2)**Floreo** – інструмент для навчання соціальних навичок та емоційній регуляції через VR, орієнтованій на здобувачів освіти з аутизмом;

3)**Strivr** – орієнтована на тренування навичок у сфері безпеки та операційного управління за допомогою VR-сценаріїв;

4)**Dreamscape Learn** – продукт, що поєднує елементи гри та навчання, дозволяючи здобувачам освіти досліджувати віртуальні світи для вивчення різних предметів та їх назв англійською мовою;

5)**Labster** – виробник віртуальних лабораторій для STEM-дисциплін, які дозволяють здобувачам освіти проводити наукові експерименти в безпечному віртуальному середовищі;

6)**InspiritVR** – платформа де здобувачі освіти можуть практикувати англійську у 3D-локаціях, імітуючи реальні життєві та професійні ситуації (магазини, ресторани, подорожі, офіс);

7)**OssoVR** – інструмент для **імерсивного вивчення англійської мови через симуляції**;

8)**Zoe Immersive** – платформа для створення та проведення віртуальних освітніх заходів та тренінгів.

Великої популярності також набувають такі безкоштовні

метавсесвітні платформи для вчителів та науково-педагогічних працівників англійської мови [69]:

1)**VRChat** – платформа для створення та дослідження віртуальних світів, яка дозволяє проводити інтерактивні заняття та зустрічі;

2)**Decentraland** – блокчейн-орієнтована мережа, яка дозволяє створювати та монетизувати віртуальні освітні простори;

3)**Edverse** – інструмент для створення віртуальних класів та проведення занять у 3D-середовищі;

4)**Sansar** – мережа для створення та проведення віртуальних подій та виставок;

5)**Rec Room** – сервіс для створення та гри в інтерактивні ігри та заняття;

6)**Spatial** – платформа для створення та проведення віртуальних зустрічей та презентацій.

Серед наявних платформ метавсесвіту, різні сервіси демонструють відмінні показники популярності залежно від цільової аудиторії. Так, соціально-розважальна платформа **VRChat** займає провідні позиції за числом одночасно активних користувачів та загальною кількістю відвідувань, що робить її найпопулярнішою серед широкого загалу користувачів метавсесвіту [34].

Хоча цей сервіс здебільшого відомий як соціально-розважальний метавсесвіт, він пропонує низку можливостей для науково-педагогічних працівників, які викладають англійську мову. Зокрема, дозволяє створювати віртуальні класи та лекційні аудиторії, використовувати різноманітні 3D-середовища та інтерактивні елементи для проведення лекцій, семінарів і практичних занять. Платформа також підтримує спільну роботу здобувачів освіти в малих групах, забезпечуючи реальну взаємодію з 3D-об’єктами та можливість демонстрації навчальних матеріалів у режимі реального часу. **VRChat** сприяє імерсивному навчанню через симуляції та моделювання процесів, а також дозволяє організовувати міжнародні класи, підвищуючи міжкультурну компетентність здобувачів освіти. Крім того, цей застосунок надає можливості для впровадження ігрових механік та рольових сценаріїв, що сприяє підвищенню мотивації та активного залучення здобувачів освіти до освітнього процесу.

Водночас серед освітніх платформ найбільшу популярність

набуває **Labster**, яка використовується мільйонами людей у закладах освіти понад 100 країн світу, що свідчить про її високу ефективність і значну охопленість в освітньому сегменті [48].

Хоча ця мережа орієнтована на освітній сегмент і надає широкі можливості для інтерактивного та віртуального навчання у природничих дисциплінах, її ресурси можуть бути ефективно адаптовані для розвитку академічної та професійної англійської мови. Зокрема, здобувачі освіти можуть виконувати лабораторні завдання англійською мовою, що сприяє засвоєнню спеціалізованої лексики та термінології, розвитку навичок читання, письма та усного мовлення у науковому контексті. Крім того, імерсивні 3D-моделі, анімації та симуляції забезпечують активне сприйняття матеріалу, підвищують мотивацію до навчання та створюють умови для колаборації між здобувачами освіти англійською мовою, що робить навчальний процес більш інтерактивним і практично орієнтованим.

Крім того, останнім часом з'являється чимало інструментів для створення AR/VR контенту: **Metaverse Studio** (створення AR та VR досвідів без необхідності програмування), **CoSpaces Edu** (моделювання інтерактивних 3D-сцен та віртуальних подорожей) та **AR Flashcards** (розробка інтерактивних флешкарт з 3D-моделями для здобувачів освіти у молодшій школі).

Імерсивні просвітницькі екскурсії у метавсесвіті можуть ефективно застосовуватися для навчання англійської мови, адже вони надають здобувачам освіти унікальну можливість «зануритися» у різні простори та контексти, стимулюючи активне використання мови у реальних та уявних ситуаціях. Платформи, такі як **Expeditions by Google,** дозволяють відвідувати джунглі Амазонки, коралові рифи або вулкани Гаваїв англійською, описуючи флору, фауну та геологічні процеси, що сприяє розвитку лексики та навичок усного мовлення. Цифрові інструменти **Labster VR Labs** та **OssoVR** дають змогу виконувати наукові експерименти з інструкціями англійською мовою, що сприяє засвоєнню академічної та професійної лексики, розвитку читання, письма та усного мовлення у науковому контексті. Історичні події та реконструкції, доступні через **TimeLooper**, дозволяють обговорювати історичні процеси та культурні особливості англійською, що стимулює міжкультурну комунікацію. Крім того, віртуальні тури античними містами, кліматичні симуляції та астрономічні явища забезпечують

інтеграцію міждисциплінарних знань, розвиток критичного мислення та активну мовну практику в освітньому процесі.

У контексті розвитку мультивсесвіту та сучасних освітніх практик особливу увагу привертають платформи, орієнтовані на навчання та підтримку педагогів, серед яких значну популярність набирають **Meta for Education** та **Meridian Treehouse**. **Meta for Education** – ініціатива компанії Meta, яка надає освітянам доступ до технологій змішаної та віртуальної реальності через пристрої **Meta Quest** та платформу **Meta Horizon**. Платформа дозволяє створювати імерсивні освітні середовища, включаючи віртуальні класи, лабораторії та симуляції, де здобувачі освіти можуть взаємодіяти з навчальними матеріалами у реальному часі [53]. **Meta for Education** надає інструменти для контролю освітнього процесу, налаштування контенту та відстеження прогресу здобувачів освіти, а також інтеграцію з традиційними навчальними планами, що дозволяє поєднувати VR- та MR-досвід з освітніми стандартами. Особливу цінність платформа має у розвитку практичних навичок, дозволяючи імітувати реальні умови роботи, що особливо корисно для технічних і медичних дисциплін.

Meridian Treehouse спеціалізується на створенні освітніх ресурсів та посібників для педагогів щодо використання технологій розширеної реальності (XR) у навчанні. Платформа пропонує науково обґрунтовані посібники та консультаційні послуги, які допомагають науково-педагогічним працівникам розробляти та впроваджувати XR-досвід у класах, а також організовувати імерсивні виставки та освітні середовища для підвищення залученості здобувачів освіти [33]. **Meridian Treehouse** орієнтована на інклюзивність та доступність, забезпечуючи створення освітнього контенту, що відповідає потребам різних здобувачів вищої освіти. У контексті мультивсесвіту платформа дозволяє об’єднувати різні предмети та дисципліни у спільних віртуальних просторах, сприяючи розвитку міждисциплінарного мислення, креативності та співпраці між здобувачами освіти.

Освітні платформи метавсесвіту пропонують нові можливості для навчання, що значно перевищують функціональні можливості традиційних платформ. Вони забезпечують глибоке занурення, інтерактивність, практичний досвід та інклюзивність, завдяки чому навчання стає більш

ефективним і доступним для широкого кола здобувачів вищої освіти. На основі детального аналізу наявних інструментів було здійснено порівняння освітніх сервісів метавсесвіту та традиційних онлайн-застосунків з урахуванням актуальних критеріїв, що дозволяє відобразити очікувані зміни в освітньому процесі (*див. Табл.4.6*).

Таблиця 4.6

Порівняння платформ з елементами метавсесвіту з традиційними платформами

Характеристика	**Традиційні платформи (Moodle, Google Classroom, Zoom та ін.)**	**Освітні платформи метавсесвіту (Eduverse, Labster, CoSpaces Edu та ін.)**
Занурення у навчання	Обмежене: текстові матеріали, презентації, відео	Повне: 3D-середовище, VR/AR, інтерактивні симуляції, відчуття присутності
Інтерактивність	Чат, форуми, обговорення, вікторини	Взаємодія з 3D-об’єктами, спільне виконання завдань у віртуальному просторі, симуляції
Практичний досвід	Теоретичні завдання, домашні роботи, онлайн-тести	Віртуальні лабораторії, симуляції професійних процедур, моделювання складних експериментів без ризику
Індивідуалізація навчання	Обмежена: можливість вибору завдань або тем; адаптивність рідко реалізована	Висока: адаптивні маршрути, персоналізовані сценарії, миттєвий зворотний зв’язок, самостійне дослідження

Залученість здобувачів освіти	Помірна: увага до відеоуроків та тестів може падати	Висока: гейміфікація, інтерактивні завдання, участь у сюжетних сценаріях підвищує мотивацію
Соціальна взаємодія	Обмежена: форуми, групові завдання онлайн	Розвинена: спільні віртуальні простори, аватари, командні проєкти, мережеве співробітництво у реальному часі
Доступність та інклюзивність	Залежить від технічних умов та локації, обмежено для людей з особливими потребами	Висока: доступ з будь-якої точки світу, підтримка VR/AR гарнітур, інклюзивні середовища для людей з інвалідністю
Мотивація та увага	Середня: мотивація здебільшого зовнішня (оцінки)	Висока: внутрішня мотивація через інтерактивність, гейміфікацію, залучення у віртуальні сценарії
Розвиток цифрових навичок	Базовий рівень: робота з платформою та цифровими документами	Просунутий рівень: VR/AR середовище, моделювання, 3D-дизайн, спільна робота у віртуальних просторах
Вартість та ресурси	Часто безкоштовні або з мінімальною оплатою; потребують комп’ютера або планшета	Можуть бути платними, але є безкоштовні версії; потребують VR/AR обладнання для повного занурення
Безпека та контроль	Легко контролювати доступ, відстежувати успішність, прості для адміністрування	Потребує додаткового адміністрування та контролю доступу; зростає ризик

		технічних складнощів
Актуальність та сучасність	Традиційні формати часто застарівають, обмежений інтерактивний потенціал	Використовують сучасні технології цифрової та доповненої реальності, постійно оновлюються

З метою демонстрації ефективності впровадження технологій метавсесвіту в освітній процес ми розробили кілька сценаріїв використання метавсесвітної платформи на занятті з іншомовної підготовки здобувачів вищої освіти педагогічних спеціальностей, зокрема майбутніх учителів іноземних мов, у межах освітніх компонентів «Практичний курс англійської мови» (див. Додаток А) та «Практична фонетика англійської мови» (див. Додаток Б).

4.4 Ризики та виклики впровадження метавсесвіту у цифровізованому освітньому середовищі

У процесі цифрової трансформації освіти впровадження технологій метавсесвіту розглядається як інноваційний інструмент, що відкриває нові можливості для персоналізованого та імерсивного навчання, розвитку професійних компетентностей педагогів і здобувачів освіти, а також удосконалення методів викладання. Водночас активне використання VR/AR-середовищ та інтерактивних платформ в освітньому процесі супроводжується низкою потенційних ризиків і викликів, які потребують комплексного аналізу та врахування під час розроблення стратегій інтеграції цих технологій у цифровізоване освітнє середовище.

Останнім часом на платформах метавсесвіту зафіксовано низку проблемних ситуацій і скандалів, пов’язаних із питаннями безпеки, етики та правового регулювання. До найбільш відомих випадків, що широко обговорюються у медіа та наукових джерелах, належить інцидент із **Meta (Horizon Worlds),** віртуальною платформою, розробленою компанією Meta

Platforms, Inc. (колишній Facebook), що належить до концепції метавсесвіту та орієнтована на створення соціального VR-середовища. Вона надає користувачам можливість створювати та налаштовувати власні 3D-аватари, відвідувати віртуальні світи та кімнати, спілкуватися в режимі реального часу, брати участь у заходах, іграх і віртуальних подіях, а також самостійно створювати сцени та контент за допомогою вбудованих інструментів. Для забезпечення повного ефекту занурення у середовище використовується VR-обладнання, зокрема гарнітури Meta Quest.

У вересні 2025 року група колишніх та нинішніх працівників компанії Meta звинуватила її у приховуванні внутрішніх досліджень, які виявляли ризики для дітей, що використовують її платформи віртуальної реальності, зокрема Horizon Worlds. Вони стверджують, що компанія свідомо дозволяла неповнолітнім користувачам доступ до цих середовищ, де діти стикалися з домаганнями, сексуальним контентом та насильством [54].

Колишні співробітники Meta також заявляють, що компанія маніпулювала даними досліджень, зокрема через втручання юридичного відділу, який обмежував або змінював методи збору даних, щоб уникнути виявлення підлітків на платформі. Ці звинувачення були предметом слухань у підкомітеті з питань конфіденційності, технологій та права Сенату США, де колишні працівники Meta, Джейсон Саттізан та Кейсі Севідж, підтвердили надану інформацію [72].

Ці події привернули увагу до необхідності посилення регулювання безпеки дітей у цифрових середовищах та викликали обговорення щодо доцільності впровадження законодавчих ініціатив, таких як Закон про онлайн-безпеку та конфіденційність дітей.

У травні 2022 року дослідниця Н. Патель повідомила, що її аватар зазнав сексуального насильства у віртуальному середовищі Meta Horizon Venues. Вона описала, як група чоловіків оточила її аватар, ображала та здійснила віртуальне зґвалтування, що тривало кілька хвилин. Цей інцидент став одним із перших широко висвітлених випадків сексуального насильства у метавсесвіті, привернувши увагу до питань безпеки та захисту користувачів у віртуальних просторах [31].

У відповідь на цей випадок Meta представила функцію

«Personal Boundary» (особистий кордон), яка автоматично створює віртуальну зону навколо аватара, обмежуючи можливість наближення інших користувачів на менше ніж 1,2 метра. Ця ініціатива мала на меті зменшити випадки небажаних взаємодій та забезпечити більшу безпеку користувачів у Horizon Worlds та Horizon Venues [52].

Проте, попри введення цієї функції, випадки сексуального насильства та домагань у метавсесвіті залишаються актуальними. Дослідження показують, що жінки та дівчата є найбільш вразливими групами віртуального насильства, а наявні інструменти безпеки часто не забезпечують належного захисту. Експерти закликають до розробки більш ефективних механізмів захисту та відповідальності за подібні інциденти у віртуальних середовищах.

Слід зазначити, що однією з найпоширеніших проблем, що виникає у метавсесвіті є питання булінгу та неналежної поведінки. Булінг у віртуальних середовищах може проявлятися у вигляді словесних образ, переслідування, домагань, тиску на аватари інших користувачів або спроб «зламати» ігровий чи соціальний досвід. Наприклад, у Meta Horizon Worlds та Horizon Venues користувачі повідомляли про випадки, коли групи осіб оточували аватари інших, ображали їх або змушували виконувати небажані дії, що створювало ефект психологічного тиску та страху [55].

Окрім означених вище проблем, існують чимало регуляторних та юридичних викликів у контексті застосування метавсесвітів. У сучасному метавсесвіті одним із ключових викликів є недостатність нормативних та правових рамок для захисту прав користувачів у віртуальних просторах. Віртуальні платформи на кшталт Meta Horizon Worlds, Horizon Venues, VRChat та інших активно розширюють соціальні та освітні функції, проте водночас виникають складнощі з визначенням відповідальності за порушення прав користувачів. Зокрема, залишається невизначеним, хто несе відповідальність за образи, булінг, домагання чи інші форми неналежної поведінки віртуальних аватарів, а також чи можуть до них застосовуватися чинні закони, що регулюють домагання чи кібербулінг у реальному світі. Додатково складність створює анонімність та «псевдонімність» аватарів, що унеможливлює швидку ідентифікацію конкретних осіб, які порушують правила

поведінки, та ускладнює застосування санкцій. Питання конфіденційності, збору даних та використання персональної інформації у віртуальних просторах є ще одним важливим аспектом [67]. Платформи зберігають великі обсяги даних про дії користувачів, їхні взаємодії, аудіо- та відеоконтент, проте механізми контролю та доступу до цієї інформації часто недостатньо прозорі, що створює ризики для приватності та безпеки користувачів. Відсутність чітких регуляторних стандартів, поєднана з високою технологічною складністю середовищ, робить захист прав користувачів у метавсесвіті надзвичайно проблематичним та потребує активного розвитку законодавства, нових політик безпеки та більш ефективних механізмів модерації.

Законодавчі прогалини у США та ЄС щодо захисту прав користувачів у метавсесвіті є значними, що створює серйозні виклики для ефективного регулювання віртуальних просторів. Наприклад, у Сполучених Штатах відсутня єдина федеральна нормативна база, яка б регулювала питання безпеки та прав користувачів у метавсесвіті. Замість цього, окремі штати приймають власні закони, що призводить до фрагментованості та ускладнює забезпечення єдиного стандарту захисту. Наприклад, у 2025 році група колишніх працівників Meta звинуватила компанію у приховуванні досліджень, що виявляли ризики для дітей, які використовують її VR-платформи, зокрема Horizon Worlds. Ці дослідження показали, що діти стикаються з домаганнями та іншими небезпечними ситуаціями, але Meta нібито обмежувала їх поширення через юридичні побоювання. Це свідчить про відсутність належного нагляду та регулювання з боку держави.

У ЄС ситуація дещо краща завдяки наявності таких регламентів, як Загальний регламент про захист даних (2018) та Акт про цифрові послуги (2022). Ці документи встановлюють вимоги до захисту даних та модерації контенту на цифрових платформах.

Загальний регламент про захист даних (2018) є основним нормативно-правовим актом Європейського Союзу, що регулює обробку персональних даних осіб у межах ЄС та Європейської економічної зони. Він набув чинності 25 травня 2018 року та замінив попередню Директиву 95/46/ЕС. GDPR встановлює високі стандарти захисту персональних даних, зокрема через вимоги щодо отримання явної згоди користувачів, право на

доступ до своїх даних, право на їх виправлення та видалення, а також право на обмеження обробки та перенесення даних. Цей регламент також передбачає суворі санкції за порушення, зокрема штрафи до 20 мільйонів євро або до 4% від річного світового обороту компанії, залежно від того, яка сума є більшою [42, с. 63].

Акт про цифрові послуги (2022) є основним нормативно-правовим актом Європейського Союзу, що встановлює єдині правила для цифрових послуг у внутрішньому ринку ЄС. Він спрямований на забезпечення безпечного та передбачуваного онлайн-середовища, підвищення прозорості платформ та захисту прав користувачів. DSA вводить обов'язки для постачальників цифрових послуг, зокрема щодо модерації контенту, боротьби з незаконним вмістом та захисту прав користувачів, зокрема у віртуальних середовищах, таких як метавсесвіт [43, с. 45].

Однак, слід зазначити, що ці акти не охоплюють специфічні аспекти взаємодії віртуальних аватарів, що ускладнює застосування традиційних норм до нових форм агресії у метавсесвіті. Наприклад, існує невизначеність щодо того, чи можна застосовувати закони про домагання до віртуальних дій, таких як віртуальне насильство або сексуальні домагання. Крім того, питання ідентифікації користувачів за аватарами залишається відкритим, оскільки анонімність у віртуальних середовищах ускладнює притягнення до відповідальності.

Отже, відсутність чітких та адаптованих до нових технологій законодавчих ініціатив у США та ЄС створює прогалини у захисті прав користувачів метавсесвіту, що потребує термінового вирішення через розробку нових регуляторних механізмів.

В українському законодавстві також існують прогалини, які перешкоджають комплексному регулюванню використання метавсесвіту. Водночас окремі нормативно-правові акти та законопроєкти частково охоплюють питання діяльності у віртуальних просторах і визначають правові рамки окремих аспектів функціонування метавсесвітів, зокрема у сфері авторського права, охорони торгівельних марок та регулювання цифрових об’єктів.

Зокрема, Закон України «Про авторське право і суміжні права» (2022) охоплює питання захисту авторських прав на цифрові твори, що можуть створюватися в метавсесвіті, зокрема

віртуальні об’єкти та контент. Водночас на практиці виникають труднощі з ідентифікацією авторства та застосуванням механізмів доказування у цифровому середовищі, що підкреслює необхідність уточнення та адаптації положень закону до специфіки віртуальних просторів [17].

Закон України «Про охорону прав на знаки для товарів і послуг» (1993) застосовується до прав на торгівельні марки, які можуть використовуватися у метавсесвіті. Проте питання порушень прав на торгівельні марки у віртуальному середовищі потребують подальшого розвитку судової практики та адаптації правових механізмів до умов цифрових платформ [21].

Питанням правового врегулювання в межах метавсесвіту нині займається низка вітчизняних та закордонних науковців та активістів: В. Бучанан, Р. Де Філіппі, В. Ксіногалас, О. Костенко, Г. Михайлюк, Н. Цінь, Й. Ван, Р. Хуї, О. Святоцький, А. Сільвербрейт, Х. Ту та ін.

Всіх зазначених авторів об’єднує спільна наукова увага до правових аспектів розвитку метавсесвітів та цифрових технологій. Вони досліджують питання регулювання поведінки користувачів у віртуальних просторах, включно з булінгом, домаганнями та порушенням прав інших осіб, а також аналізують захист персональних даних і дотримання норм конфіденційності, таких як GDPR [74, с. 91]. Крім того, науковці вивчають визначення юридичної відповідальності у випадках порушень у цифрових середовищах і проблеми ідентифікації користувачів за аватарами [63]. Їхня робота також зосереджена на виявленні прогалин та викликів у чинному законодавстві та розробці рекомендацій і стандартів, спрямованих на безпечне, етичне та законне функціонування метавсесвітів [70, с. 19]. Таким чином, їх об’єднує прагнення створити правові рамки, які б забезпечували захист користувачів та ефективне регулювання діяльності платформ у цифровому середовищі.

У зв’язку з відсутністю адекватної нормативно-правової бази науковці пропонують свої шляхи вдосконалення законодавства у сфері використання метавсесвітів. Зокрема, О. Костенко пропонує створення електронної юрисдикції та розробку спеціалізованих кодексів і законів для регулювання відносин у метавсесвіті. Це передбачає визначення ключових понять, таких як «електронна особистість», «електронний аватар», «кіберзлочин», а також розробку механізмів вирішення

правових спорів у цифровому середовищі, що дозволило б подолати прогалини чинного законодавства [10, с. 75].

Спільно з О. Костенко над проблему правового врегулювання діяльності метавсесвіту розробляє В. Фурашев, що у своїх дослідженнях працює над деталізацією моделей електронної юрисдикції. Він зосереджується на визначенні суб'єктів та об'єктів правовідносин у метавсесвіті, розробці механізмів реєстрації прав на цифрові активи та контент для запобігання порушень авторських прав, а також на формуванні процедур захисту прав користувачів, включно із цифровими доказами та контролем за дотриманням правил у віртуальних просторах [45].

Французька правознавиця П. Де Філіппі, яка спеціалізується на вивченні блокчейн-технологій, пропонує комплексний підхід до правового врегулювання метавсесвіту, що передбачає інтеграцію права безпосередньо в технологічні системи, такі як смарт-контракти, замість традиційного регулювання, відповідно до концепції «від «код є правом» до «право є кодом» [38]. Вона також розробляє модель поліцентричного правового регулювання [39], яка враховує множинність юрисдикцій та нормативних систем у глобальному цифровому середовищі, поєднуючи підходи «регулювання через код» та «регулювання через управління». Крім того, у своїх дослідженнях П. Де Філіппі досліджує концепцію «алегальності», коли технологічні системи дозволяють дії поза межами традиційного правового регулювання, і пропонує застосовувати «регуляторні пісочниці» для тестування нових підходів та забезпечення функціональної еквівалентності між технологічними практиками та правовими нормами [40].

З огляду на вищеозначені дослідження, можна дійти висновку, що ще одним суттєвим викликом у використанні метавсесвіту є етичний та моральний аспект, який стосується як захисту приватності та персональних даних користувачів, так і питань відповідальності за дії віртуальних аватарів та взаємодії з цифровими спільнотами. Насамперед однією з ключових етичних проблем використання метавсесвіту є приватність і захист персональних даних. Метавсесвіт збирає величезну кількість інформації про користувачів, включно з рухами, жестами, емоціями та поведінкою у віртуальному середовищі. Це породжує питання щодо доступу до цих даних, їх використання

та потенційного маніпулювання користувачами, зокрема через таргетовану рекламу чи інші форми впливу.

Ще одним важливим аспектом є цифрова ідентичність та аватари. Користувачі створюють віртуальні образи, які можуть відрізнятися від реальної особистості, що відкриває шлях до шахрайства, крадіжки цифрової ідентичності або обману в взаємодії з іншими. Поряд із цим постає проблема моральної відповідальності за дії аватарів, адже вчинки у віртуальному середовищі можуть мати психологічні чи соціальні наслідки для інших учасників метавсесвіту, що ставить під сумнів традиційне розуміння відповідальності.

Крім того, метавсесвіт породжує ризики для психологічного здоров'я та соціальної інтеграції користувачів. Високий рівень залучення до віртуального світу може призвести до залежності, соціальної ізоляції або спотвореного сприйняття реальності. Також варто зазначити етичні виклики, пов'язані з інклюзивністю та дискримінацією: не всі користувачі мають рівний доступ до технологій через фізичні, фінансові або технічні обмеження, що може посилювати цифрову нерівність.

Нарешті, значну увагу слід приділяти питанням інтелектуальної власності та авторського права у метавсесвіті. Цифрові твори та NFT створюють нові можливості для творчості, але одночасно виникає потреба у захисті прав творців та запобіганні незаконного використання чужого контенту.

У статті «Етичні наслідки ШІ в Метавсесвіті» А. Жук аналізує реальні приклади використання ШІ в метавсесвітах, таких як Horizon Worlds, Decentraland, Roblox, Sansar та Rec Room. Він виявляє повторювані проблеми, зокрема у модерації контенту, і наголошує на необхідності гібридного підходу людина-ШІ для досягнення балансу між творчою свободою та безпекою користувачів. Особливу увагу приділено питанню конфіденційності та захисту даних, підкреслюючи важливість прозорого спілкування та контролю користувачів над їхніми даними для відповідального впровадження ШІ [75, с. 130]. Також автор акцентується на необхідності сприяння інклюзивності та різноманітності, закликаючи до прозорого управління, різноманітного представництва та співпраці з етичними експертами для забезпечення справедливих практик ШІ.

Новозеландський науковець Н. Мун розглядає дещо інші ризики, пов’язані з етичними міркуваннями при використанні метавсесвітів. Автор відкидає поширену думку, що віртуальні світи є морально менш значущими через їхню «нереальність». Він стверджує, що досвід у метавсесвіті може бути морально релевантним і не менш цінним, ніж досвід у фізичному світі. Однак, на його думку, основною етичною проблемою є комерційна природа розвитку метавсесвітів, що може призвести до концентрації влади в руках корпорацій, які контролюють ці простори, ігноруючи інтереси користувачів [56, с. 51].

У статті «Дружба між людиною та штучним інтелектом можлива і може бути гарною» (2025) Н. Мунн разом з Д. Вейєрсом розглядає можливість та переваги дружби між людьми і штучним інтелектом. Вони аргументують, що такі взаємини можуть бути морально значущими та корисними для людей, допомагаючи, наприклад, у навчанні, соціальній підтримці чи розвитку етичного мислення [57].

Хоча дослідження Н. Мунна та Д. Вейєрса підкреслює переваги дружби людини та ШІ, існують і певні ризики такого спілкування, які також важливо враховувати в контексті етики та метавсесвітів: можливість формування емоційної або психологічної залежності від ШІ, ризик маніпуляцій та відтворення упереджень, спотворене розуміння моральних і соціальних норм, загрози конфіденційності та приватності, а також перенесення моральної відповідальності на штучний інтелект [57]. Таким чином, дослідники наголошують на необхідності етичного регулювання взаємодії людей із ШІ в метавсесвітах, щоб максимізувати користь таких взаємин і водночас мінімізувати потенційні загрози.

Науковий доробок наведених раніше учених є важливим внеском у розуміння етичних викликів, пов'язаних з інтеграцією ШІ у віртуальні середовища, і може бути корисною для дослідників, розробників та політиків, які працюють над створенням етичних стандартів і політик у цій сфері. Хоча метавсесвіт відкриває численні можливості, його використання супроводжується значними ризиками, обумовленими недостатньою вивченістю цього явища. На основі ретельного аналізу наукових праць ми здійснили узагальнення основних труднощів, пов’язаних із застосуванням цього ресурсу в освітньому середовищі (*див. Табл. 4.7*).

Таблиця 4.7

Ризики та виклики впровадження метавсесвіту у цифровізованому освітньому середовищі

Категорія ризику	Короткий опис проблеми	Приклади / Наслідки
Приватність і захист даних	Метавсесвіт збирає персональні дані користувачів, включно з рухами, жестами, біометрією та поведінкою у віртуальному середовищі	Неправомірне використання даних, таргетована реклама, витік конфіденційної інформації
Цифрова ідентичність та аватари	Створення аватарів, які можуть відрізнятися від реальної особистості	Шахрайство, крадіжка цифрової ідентичності, обман у взаємодії з іншими здобувачами освіти
Моральна відповідальність за дії віртуальних аватарів	Дії здобувачів освіти у метавсесвіті можуть мати реальні психологічні або соціальні наслідки	Травматичний досвід для інших користувачів, булінг, кіберзалякування
Залежність і психологічне здоров’я	Високий рівень залучення може призвести до психологічної залежності та спотвореного сприйняття реальності	Соціальна ізоляція, зниження продуктивності, стрес
Інклюзивність та цифрова нерівність	Не всі здобувачі освіти мають рівний доступ до технологій	Обмеження участі деяких категорій здобувачів освіти, посилення соціальної нерівності

Інтелектуальна власність та авторські права	Створення цифрових матеріалів та ресурсів у метавсесвіті	Порушення авторських прав, незаконне копіювання або поширення контенту
Етичні та моральні виклики	Виникають через інтерактивність та анонімність у віртуальному середовищі	Аморальна поведінка, дискримінація, порушення норм співжиття
Технічні ризики	Нестабільність платформ, збої, уразливості систем	Втрати навчальних даних, порушення процесу навчання
Регуляторні та правові виклики	Відсутність чітких законодавчих норм для використання метавсесвітів в освіті	Правові суперечки, відсутність стандартів відповідальності

Отже, системний розгляд проблеми показує, що впровадження метавсесвіту в освітній процес супроводжується низкою загальних ризиків і викликів, пов'язаних із цифровою безпекою, технічними збоями, етичними питаннями та психологічним навантаженням здобувачів освіти. У контексті вивчення англійської мови ці ризики набувають специфічних проявів: нерівний рівень володіння мовою може ускладнювати комунікацію у віртуальних середовищах, імерсивні сценарії можуть створювати надмірне когнітивне навантаження, а недостатня підготовка науково-педагогічних працівників до роботи з технологіями знижує ефективність мовної практики. Крім того, відсутність чітких стандартів оцінювання, можливі культурні непорозуміння та надмірна залежність від технічних ресурсів здобувачів освіти можуть зменшувати мотивацію та якість засвоєння англійської мови. Таким чином, ефективне використання метавсесвіту у мовному навчанні потребує системного підходу до управління ризиками та адаптації технологій під освітні й мовні цілі (*див. Табл. 4.8*).

Таблиця 4.8

Унікальні виклики використання метавсесвіту для вивчення англійської мови

Категорія ризику	Короткий опис проблеми	Приклади / Наслідки
Мовна бар'єрність та рівень володіння англійською	Різний рівень знань англійської у здобувачів освіти може ускладнювати комунікацію у віртуальному середовищі	Часткова участь у завданнях, нерівномірна взаємодія з однокурсниками, демотивація
Надмірна когнітивне навантаження	Імерсивні середовища одночасно стимулюють багато сенсорних каналів	Втома, зниження концентрації, зниження ефективності засвоєння мови
Обмежена педагогічна адаптація	Не всі науково-педагогічні працівники готові інтегрувати метавсесвіт у мовне навчання	Неефективне використання платформи, плутанина у навчальних цілях, недостатня підтримка здобувачів
Відсутність стандартів оцінювання	Складно оцінювати мовні навички у віртуальних сценаріях	Невизначені критерії успішності, суб'єктивність оцінок, труднощі у порівнянні результатів
Соціальна інтеграція та групова взаємодія	Віртуальні аватари можуть ускладнювати побудову соціальних зв'язків	Погіршення командної роботи, обмежена практика усного мовлення у групових дискусіях
Культурні та міжкультурні непорозуміння	Віртуальні сценарії можуть відображати культурні контексти, незрозумілі здобувачам	Неправильне тлумачення комунікацій, конфлікти у групових завданнях, зниження ефективності міжкультурної практики
Залежність від технологій	Потреба постійного доступу до високошвидкісного інтернету та VR-обладнання	Переривання навчання, стрес через технічні проблеми, обмеження участі для здобувачів з низьким рівнем доступу

Мотиваційні ризики	Імерсивне середовище може відвертати увагу від навчальних цілей	Перехід на розважальні аспекти платформи, зниження ефективності вивчення мови
Обмежена адаптація під різні мовні стилі	Сценарії можуть не покривати всі реальні комунікативні ситуації	Недостатній розвиток розмовної та професійної англійської, обмеження практики у різних жанрах мови

Описані нами ризики та виклики потребують системного підходу для їхнього подолання. Одним із ключових аспектів є приватність і захист даних. Для мінімізації ризиків рекомендується впроваджувати шифрування, забезпечувати прозорі політики конфіденційності та надавати користувачам контроль над власними даними. Поряд із цим важливим викликом є цифрова ідентичність та аватари, що потребує багатофакторної аутентифікації, регламентування створення аватарів та формування етичних норм взаємодії між користувачами. Також моральна відповідальність за дії віртуальних аватарів вирішується через розробку чітких правил поведінки, модерацію контенту та інтеграцію навчальних програм із цифрової етики.

Ще одним аспектом є залежність і психологічне здоров’я, що пом’якшується встановленням обмежень часу користування платформою, наданням психолого-педагогічної підтримки та поєднанням онлайн- і офлайн-активностей. Важливими також залишаються інклюзивність та цифрова нерівність, усунення яких можливе через забезпечення обладнання, адаптацію контенту для різних пристроїв і фінансову підтримку здобувачів. Одночасно інтелектуальна власність та авторські права можна захистити за допомогою ліцензійних угод, контролю доступу до контенту та навчання здобувачів щодо прав інтелектуальної власності.

Не менш суттєвими є етичні та моральні аспекти, що вирішуються шляхом впровадження етичних кодексів та інтеграції курсів із цифрової етики й культурної компетентності, а також технічні ризики, які пом’якшуються через резервне копіювання даних, безперервну технічну підтримку та регулярне оновлення безпеки систем. Нарешті, регуляторні та правові

виклики долаються розробкою локальних і міжнародних нормативних документів, формуванням рекомендацій щодо етичного та правового використання метавсесвітів та політичним регулюванням в освітньому секторі.

Комплексне застосування цих заходів дозволяє забезпечити безпечне, ефективне та етичне використання метавсесвітів у цифровізованому освітньому середовищі.

Висновки. Проведене дослідження засвідчило, що метавсесвіт стає одним із ключових напрямів розвитку сучасного освітнього середовища та важливим елементом цифрової трансформації освіти. Використання технологій віртуальної та доповненої реальності, блокчейну, штучного інтелекту та імерсивних середовищ створює нові умови для інтерактивного навчання, індивідуалізації освітніх траєкторій і розширення доступу до освітніх ресурсів. Метавсесвіт відкриває можливості для моделювання професійних ситуацій, проведення віртуальних експериментів та забезпечення міжкультурної комунікації в реальному часі.

Разом із тим упровадження метавсесвіту в освітній процес супроводжується низкою ризиків. До основних викликів належать технічні обмеження, висока вартість обладнання, нерівномірний доступ до інтернету, а також потреба у спеціальній підготовці педагогічних кадрів. Особливої уваги потребують питання кібербезпеки та захисту персональних даних користувачів. Також слід враховувати психологічні ризики надмірної віртуалізації та необхідність формування критичного мислення при використанні цифрових інструментів.

Аналіз сучасних наукових джерел та освітніх практик свідчить про те, що впровадження метавсесвіту в освітній простір потребує системного та багаторівневого підходу. Передусім важливо розробити національні стратегії цифровізації, які окреслюватимуть довгострокові пріоритети та етапи інтеграції інноваційних технологій у сферу вищої освіти. Одночасно необхідна глибока модернізація навчальних програм, що має передбачати включення елементів віртуальної та доповненої реальності, адаптацію методик викладання та оновлення навчально-методичного забезпечення. Важливим аспектом є також створення та вдосконалення технічної інфраструктури закладів освіти, зокрема розширення доступу до високошвидкісного інтернету, сучасного обладнання та

спеціалізованих цифрових платформ. Не менш значущим є розвиток цифрової компетентності всіх учасників освітнього процесу – науково-педагогічних працівників, здобувачів вищої освіти та адміністративного персоналу – через систематичне підвищення кваліфікації та впровадження програм цифрової грамотності. Ефективній інтеграції метавсесвіту сприятиме також розбудова партнерств між закладами освіти, технологічними компаніями, органами державної влади та міжнародними організаціями, що дозволить акумулювати ресурси, обмінюватися досвідом і формувати єдиний освітньо-технологічний простір. Метавсесвіт має значний потенціал для підвищення якості освіти шляхом гейміфікації навчання, застосування штучного інтелекту для адаптації контенту, розвитку комунікативних навичок і створення інклюзивних умов навчання для людей з інвалідністю. Використання цих технологій сприятиме формуванню нових моделей змішаного та дистанційного навчання, орієнтованих на індивідуальні потреби здобувачів освіти.

Особливої уваги застосуванню метавсесвіту слід приділяти саме на заняттях з вивчення іноземних мов та низки інших гуманітарних дисциплін, адже він створює унікальні можливості для імерсивного мовного занурення, розвитку комунікативної та міжкультурної компетентності, інтерактивного застосування лексики та граматики у реальних або змодельованих ситуаціях, тоді як у природничих дисциплінах акцент здебільшого робиться на експериментах та фактичних знаннях, і мовна взаємодія не завжди є ключовою для засвоєння матеріалу.

Використання метавсесвіту на заняттях з англійської мови відкриває нові перспективи для розвитку комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти, занурення у мовне середовище та підвищення мотивації до навчання. Імерсивні платформи, такі як Labster, OssoVR та InspiritVR, дозволяють практикувати академічну та професійну лексику, виконувати інтерактивні завдання, розвивати навички читання, письма та усного мовлення у різних контекстах. Крім того, віртуальні тури, симуляції та рольові сценарії сприяють інтеграції міждисциплінарних знань, розвитку критичного мислення та активної участі здобувачів освіти у навчальному процесі. Разом із цим слід враховувати специфічні ризики та виклики: нерівний рівень мовних компетенцій, когнітивне перевантаження, недостатня підготовка науково-педагогічних працівників та

технічні обмеження, які можуть знижувати ефективність навчання.

Для ефективного впровадження метавсесвіту у вивчення англійської мови необхідний системний підхід, який передбачає інтеграцію технологій у навчальний процес з урахуванням педагогічних цілей, рівня володіння мовою здобувачів освіти та можливостей платформи. Такий підхід включає планування сценаріїв навчання, адаптацію завдань під різні рівні знань, використання механізмів оцінювання та відстеження прогресу, а також врахування психологічних, технічних і етичних аспектів взаємодії у віртуальному середовищі. Системне поєднання цих компонентів дозволяє максимізувати користь метавсесвіту для мовного навчання та забезпечує безпечну, інтерактивну й ефективну практику англійської мови.

Подальші дослідження мають бути спрямовані на аналіз педагогічної ефективності метавсесвіту, розробку методичних рекомендацій для науково-педагогічних працівників, визначення етичних принципів взаємодії у віртуальних середовищах, а також розробку стандартів цифрової безпеки. Такий підхід дозволить інтегрувати метавсесвіт у систему освіти як інструмент, що не лише розширює доступ до знань, а й сприяє розвитку цифрової грамотності, критичного мислення та готовності до життя у високотехнологічному суспільстві.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Биков В. Ю. Цифрова трансформація суспільства і розвиток комп'ютерно-технологічної платформи освіти і науки України. *Інформаційно-цифровий освітній простір України: трансформаційні процеси і перспективи розвитку* : матеріали методол. семінару НАПН України, м. Київ, 4 квіт. 2019 р. / за ред. В. Г. Кременя, О. І. Ляшенка. Київ, 2019. С. 20–26.
2. Бубній С. М. Цифрова компетентність як критичний аспект сучасної професійної освіти. *Академічні візії.* 2024. № 30. С. 246–260.
3. Випускний у метавсесвіті: нова ера української освіти. *WEEX*. URL: https://www.weex.com/uk/wiki/article/12211?utm_ (дата звернення: 02.08.2025).
4. Гаврілова Л. Г., Топольник Я. В. Цифрова культура, цифрова грамотність, цифрова компетентність як сучасні освітні феномени. *Інформаційні технології і засоби навчання.* 2017. №5. С. 1–14.
5. Гедзик А. А. Формування інформатичної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання із цифрових технологій у закладах вищої освіти: дис. … д-ра філософії: 011 – Освітні, педагогічні. Київ, 2023. 364 с.
6. Данилишин К. О. Формування інформаційної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання в університетах: дис. ...д-ра пед. наук: 015. Вінниця, 2020. 331 с.
7. Доступ домогосподарств України до інтернету. *Державна служба статистики України.* URL: https://ukrstat.gov.ua/druk/publicat/kat_u/2022/zb/07/zb_dd_internet_ 21.pdf (дата звернення: 01.09.2025).
8. Життєва компетентність особистості: від теорії до практики: науково-методичний посібник/ І. Г. Єрмакова. Запоріжжя: Центуріон, 2005. 640 с.
9. Корніяка О. М. Комунікативна компетентність як визначальний чинник професійного самоздійснення викладача вищої школи. *Актуальні проблеми психології*. 2016. Т. 5, № 16. С. 89–92.
10. Костенко О. В., Журавльов Д. В., Фурашев В. М., Дніпров О. С. Генезис правового регулювання Web та модель електронної юрисдикції метавсесвіт. *Інформація і право.* 2024. № 1(48). С. 68–83.
11. Краснякова А. Цифрова компетентність користувачів

Інтернету: соціально- та політико-психологічні аспекти дослідження. *Проблеми політичної психології*. 2019. Вип. 22, № 1. С. 198–210.
12. Малик І. П. Тенденції розвитку інформаційної економіки в Україні. *Вісник Східноєвропейського університету економіки і менеджменту*. 2013. №14. С. 25–34.
13. Метавсесвіт: що це і коли він з'явиться? *Український спектор*. URL: https://uaspectr.com/2021/11/09/metavsesvit-shho-tse/?utm_source (дата звернення: 05.08.2025).
14. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка: навч. посіб. Київ: Саміт-Книга, 2007. 656 с.
15. Опалюк Т. Цифрова компетентність як складова професійної компетентності здобувачів філологічних спеціальностей. *Освіта. Інноватика. Практика.* 2022. Т. 10, № 8. С. 42–46. https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol10i8-006 (дата звернення: 14.09.2025).
16. Опитування щодо питань організації навчання у закладах фахової передвищої освіти у 2021/2022 навчальному році в умовах воєнного стану. *Державна служба якості освіти України.* URL: https://sqe. gov.ua/diyalnist/monitoringovi-doslidzhennya/monitoringovi-doslidzhennya-za-2021-rik-2/ (дата звернення: 01.09.2025).
17. Про авторське право і суміжні права: Закон України від 23.12.1994 № 2811-IX : станом на 01 січн. 2023 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3792-12#Text (дата звернення: 11.09.2025).
18. Про затвердження Стратегічного плану діяльності Міністерства освіти і науки України до 2027 року. *Міністерство освіти і науки України. URL:* https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-strategichnogo-planu-diyalnostiministers tva-osviti-i-nauki-ukrayini-do-2027-roku (дата звернення: 01.09.2025).
19. Про затвердження Типової програми підвищення кваліфікації педагогічних працівників з розвитку цифрової компетентності. *Міністерство освіти і науки України.* URL:https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-tipovoyi-programi-pidvishennya-kvalifikaciyi-edagogichnih-pracivnikiv-z-rozvitku-cifrovoyikompeten tnosti(дата звернення:01.09.2025).
20. Про інструктивно-методичні рекомендації щодо викладання навчальних предметів/інтегрованих курсів у закладах загальної

середньої освіти у 2024/2025 навчальному році. *Міністерство освіти і науки України. URL:* https://mon.gov.ua/static-objects/mon/uploads/public/66d/ffe/c4c/66dffec4c92d29582 13439.pdf (дата звернення: 01.09.2025).
21. Про охорону прав на знаки для товарів і послуг: Закон України від 15.12.1993 № 3689-XII: станом на 21 бер. 2022 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2704-19 (дата звернення: 11.09.2025).
22. Результати опитування батьків «Навчання дітей під час карантину». *Освітній омбудсмен України*. URL: https://eo.gov.ua/wp-content/uploads/2020/04/Rezul-taty-opytuvannia-22Navchannia-ditey-pid-chas-karantynu22.pdf (дата звернення: 01.09.2025).
23. Романенко К. OpenAI: Лабораторія досліджень штучного інтелекту та її роль у метавсесвіті. *Куток*. URL: https://kutok.io/kateryna_romanenko/openai_ laboratoriya_doslidzhen_shtuchnoho_intelektu_ta_yiyi_rol_u_meta vsesviti-5cin?co mments_sort=latest&utm_(дата звернення: 03.08.2025).
24. Руднік Ю. В. Застосування додатку Metaverse Studio як інноваційної технології доповненої реальності у викладанні іноземних мов. *Електронне наукове фахове видання «Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету».* 2023. № 14. С. 40–49.
25. Свердліченко В. П. Метавсесвіт – майбутній простір дослідження для юриспруденції. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Право».* 2022. Вип. 81, ч. 2. С. 222–227.
26. Стойка О. Я. Тенденції цифровізації підготовки вчителів в Республіці Польща, Угорщині та Україні: дис. … д-ра філософії за спеціальністю 015 Професійна освіта. Ужгород, 2024. 596 с.
27. Сущенко Л. О., Андрющенко О. О., Сущенко П. Р. Цифрова трансформація закладів вищої освіти в умовах діджиталізації суспільства: виклики і перспективи. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5 «Педагогічні науки: реалії та перспективи».* 2022. Спецвипуск 2. С. 146–151.
28. Тестові технології оцінювання компетентностей учнів : посіб. / О. І. Ляшенко та ін. Київ : Педагогічна думка, 2015. 181 с.
29. Українці першими розпочали навчання в Метавсесвіті.

Освіта нова. URL: https://osvitanova.com.ua/posts/5685-ukraintsi-pershymy-rozpochaly-navchannia-v-metavsesviti?utm_ (дата звернення: 02.08.2025).
30. Цифрова трансформація освіти і науки. Міністерство освіти і науки України. URL: https://mon.gov.ua/ua/tag/cifrova-transformaciya-osviti-tanau ki (дата звернення: 01.08.2025).
31. 'A wake-up call': After alleged metaverse rape, calls to protect women and girls grow. *The Fuller Project.* URL: https://fullerproject.org/story/a-wake-up-call-after-alleged-metaverse-rape-calls-to-protect-women-and-girls-grow/? (дата звернення: 10.09.2025).
32. Akbari A. A., Teymouri M. The Role and Position of Metaverse in Health Care. *Medical Law Journal.* 2023. Vol. 17, № 58. P. 57.
33. An Introduction to the Metaverse for Education. *Meridian Tree House.* URL: https://www.meridiantreehouse.com/metaverse-education-guide?utm (дата звернення: 11.09.2025).
34. An ongoing analysis of Steam's concurrent players. *Steam Charts.* URL: https://steamcharts.com/app/438100?utm_ (дата звернення: 01.09.2025).
35. Barreda-Ángeles M., Horneber S., Hartmann T. Easily applicable social virtual reality and social presence in online higher education during the COVID-19 pandemic: A qualitative study. *Computers & Education: X Reality.* 2023. Vol. 2. DOI: 10.1016/j.cexr.2023.100024 (дата звернення: 11.09.2025).
36. Brazil proposes $4 billion AI investment plan. *Reuters*. URL: https://www.reuters.com/technology/artificial-intelligence/brazil-proposes-4-billion-ai-investment-plan-2024-07-30/?utm_ (дата звернення: 08.09.2025).
37. De Masi V., Di Q., Li S., Song Y. China's policies and investments in metaverse and AI development: implications for academic research. *Online Media and Global Communication*. 2025. Nº 1. P. 109-139. DOI: 10.1515/omgc-2024-0041
38. De Filippi P., Hassan S. Blockchain Technology as a Regulatory Technology: From Code is Law to Law is Code. *First Monday*. 2016. Vol. 21, No. 12. URL: https://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/view/7113 (дата звернення: 08.08.2025).
39. De Filippi P., Mannan M., Reijers W. Blockchain Technology and the Rule of Code: Regulation via Governance. *George Washington Law Review*. 2024. V. 92, № 6. P. 101–155.

DOI: 10.2139/ssrn.4292265 (дата звернення: 08.09.2025).
40. De Filippi P., Mannan M., Reijers W. The Alegality of Blockchain Technology. *Policy and Society*. 2022. V. 41, № 3. P. 358–372. DOI: 10.1093/polsoc/puac015 (дата звернення: 08.09.2025).
41. Digitalization. The Wiley Blackwell-ICA international encyclopedias of communication series. URL: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/978 1118766804.wbiect111 (дата звернення: 03.08.2023).
42. European Parliament and Council of the European Union. Regulation (EU) 2016/679 of the European Parliament and of the Council of 27 April 2016 on the protection of natural persons with regard to the processing of personal data and on the free movement of such data, and repealing Directive 95/46/EC (General Data Protection Regulation). *Official Journal of the European Union.* 2016. L 119. P. 1–88. URL: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX%3A32016R0679 (дата звернення: 02.09.2025).
43. European Parliament and Council of the European Union. Regulation (EU) 2022/2065 of the European Parliament and of the Council of 19 October 2022 on a Single Market for Digital Services and amending Directive 2000/31/EC (Digital Services Act). *Official Journal of the European Union.* 2022. L 277. P. 1–102. URL:https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX%3A32022R2065 (дата звернення: 02.09.2025).
44. Jagannathan S. Education Meets the Metaverse: Reimagining the Future of Learning. *Open Learning Campus, The World Bank. URL*: https://olc.worldbank.org/about-olc/education-meets-the-metaverse-reimagining-the-future-of-learning (дата звернення: 02.08.2025).
45. Kostenko O., Furashev V., Zhuravlov D., Dniprov O. Genesis of Legal Regulation Web and the Model of the Electronic Jurisdiction of the Metaverse. *Bratislava Law Review.* 2022. V. 6, № 2. P. 21–36.
46. Kshetri N., Dwivedi Y. K., Janssen M. Metaverse for advancing government: Prospects, challenges and a research agenda. *Government Information Quarterly.* 2024. Vol. 41, № 2, Article 101931. DOI: 10.1016/j.giq.2024.101931
47. Kumar A., Shankar A., Behl A. Implementing Enterprise Metaverse as a Means of Enhancing Growth Hacking Performance:

Will Adopting the Metaverse Be a Success in Organizations? *Journal of Business Research*. 2025. Vol. 188. P. 115. https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2024.115079 (дата звернення: 01.08.2025).
48. Labster Surpasses 6 Million Users for Virtual Science Lab EdTech Platform. *Labster*. URL: https://www.labster.com/news/labster-surpasses-6-million-users?utm (дата звернення: 01.09.2025).
49. How metaverse is invested in many countries worldwide. *Qualium Systems*. URL: https://www.qualium-systems.com/blog/ar-vr/how-metaverse-is-invested-in-many-countries-worldwide/?utm_ (дата звернення: 09.09.2025).
50. Lengsfeld J. Digital Transformation in Manufacturing: Paradigm Shift and Incumbent Paralysis. URL: https://www.researchgate.net/publication/367272299_Digital_Transformation_in_Manufacturing_Paradigm_Shift_and_Incumbent_Paralysis (дата звернення: 14.09.2025).
51. Memorandum of Cooperation signed between Kyiv Aviation Institute and Metavere Ukraine Association. *Association «METAVERSE-UA»*. URL: https://association.metaverse-ua.com.ua/2024/11/26/memorandum-of-cooperation-signed-between-kyiv-aviation-institute-and-metavsevsvit-ukraine-association/ (дата звернення: 03.08.2025).
52. Meta Adds 'Personal Boundary' Tool After Virtual Sexual Assault Allegation. *Blockworks*. URL: https://blockworks.co/news/meta-adds-personal-boundary-tool-after-virtual-sexual-assault-allegation? (дата звернення: 11.09.2025).
53. Meta for Education with mixed reality. *Meta*. URL: https://forwork.meta.com/meta-for-education/ (дата звернення: 01.09.2025).
54. Meta hid harms to children from VR products, whistleblowers allege. *The Guardian*. URL: https://www.theguardian.com/technology/2025/sep/08/meta-virtual-reality-whistleblowers?utm (дата звернення: 10.09.2025).
55. Meta suppressed research on child safety, employees say. *The Washington Post*. URL: https://www.washingtonpost.com/investigations/2025/09/08/meta-research-child-safety-virtual-reality/? (дата звернення: 10.09.2025).

56. Munn N. The Real Ethical Problem with Metaverses. *Frontiers in Human Dynamics*. 2023. V. 5, № 1. P. 45–59.
57. Munn N., Weijers D. Human–AI Friendship Is Possible and Can Be Good / P. Hacker (ed.). *Oxford Intersections: AI in Society. Oxford, online edn, Oxford Academic*. 2025. С. 1—16. URL: https://doi.org/10.1093/9780198945215.003.0076 (дата звернення: 08.09.2025).
58. New Initiative to Build An Equitable, Interoperable and Safe Metaverse. *World Economic Forum*. URL: https://www.weforum.org/press/2022/05/new-initiative-to-build-an-equitable-interoperable-and-safe-metaverse/#:~:text=The%20new%20initiative%20convenes%20more,and%20social%20value%20creation%20opportunities (дата звернення: 29.08.2025).
59. Rosenberg L. Marketing in the Metaverse and the Need for Consumer Protections. UEMCON 2022: 13th Annual Ubiquitous Computing, Electronics & Mobile Communication Conference. 2022. P. 35–39. DOI: 10.1109/UEMCON54665.2022.9965661 (дата звернення: 01.08.2025).
60. Saritas M. T., Topraklikoglu K. Systematic Literature Review on the Use of Metaverse in Education. *International Journal of Technology in Education*. 2022. Vol. 5, № 4. P. 586–607.
61. Seven New Metaverse & VR Education Tools to Watch. *Tech&Learning*. URL: https://www.techlearning.com/news/7-new-metaverse-and-vr-education-tools-to-watch?utm (дата звернення: 02.08.2025).
62. Shparyk O. Digital Transformation of Secondary Education in Times of War: Relevance for Ukraine. *Education: Modern Discourses*. 2024. № 6. P. 78–89.
63. Silverbreit A. Regulating Web 3.0 for a Safer Digital Future. *The Regulatory Review*. URL: https://www.theregreview.org/2025/01/07/silverbreit-regulating-web-3-0-for-a-safer-digital-future/?utm_ (дата звернення: 08.08.2025).
64. Stephenson N. Snow Crash. New York: Bantam Books, 1992. 468 p.
65. Stuart K. What every parent needs to know about video games: a crash course. URL: https://www.theguardian.com/technology/2014/jun/02/parents-guide-video-games-playstation-xbox-wii-apps-children (дата

звернення: 03.08.2025).
66. Sykownik P., Karaosmanoglu S., Emmerich K., Steinicke F., Masuch M. VR Almost There: Simulating Co-located Multiplayer Experiences in Social Virtual Reality. *CHI '23:* Proceedings of the 2023 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems. 2023. № 789, P. 1–19. https://doi.org/10.1145/3544548.3581230 (дата звернення: 01.09.2025).
67. The metaverse: three legal issues we need to address. *The Conversation.* URL: https://theconversation.com/the-metaverse-three-legal-issues-we-need-to-address-175891? (дата звернення: 10.09.2025).
68. The nations preparing for the immersive digital future: An analysis of metaverse preparedness amongst world governments. *Consulum,* 2023. URL: https://consulum.com/our-thinking/the-nations-preparing-for-the-immersive-digital-future/?utm_ (дата звернення: 08.09.2025).
69. Top Free Metaverse Platforms for Teachers. *Edtech Empire blog.* URL: https://edtechempire.com/top-free-metaverse-platforms-for-teachers/?utm (дата звернення: 02.08.2025).
70. Tu X. Are We Ready for the Metaverse? Implications, Legal Standards, and Recommendations. *Digital Law Review.* 2025. V. 7, № 1. P. 12–35.
71. UNESCO Competency Framework = Référentiel des compétences de l'UNESCO : programme and meeting document / UNESCO. Paris : UNESCO, 2016. 1 v. (HRM-2016/WS/1) URL: https://surl.li/hyayis (дата звернення: 03.09.2025).
72. WATCH: Meta whistleblowers testify on child safety research before Senate Judiciary Committee. *PBC News.* URL: https://www.pbs.org/newshour/politics/watch-live-meta-whistleblowers-testify-on-child-safety-research-before-senate-judiciary-committee?utm (дата звернення: 10.09.2025).
73. Which Countries Have the Top Metaverse Strategies? *XRToday.* URL: https://www.xrtoday.com/mixed-reality/which-countries-have-the-top-metaverse-strategies/?utm_
74. Xynogalas V. GDPR Compliance in Virtual Worlds: A Study of Meta Platforms. *International Data Privacy Law.* 2023. Vol. 14, № 2. P. 89–104.
75. Zhuk A. Ethical Implications of AI in the Metaverse. *AI and Ethics.* 2024. V. 4, № 2. P. 123–137.

ДОДАТКИ ДО РОЗДІЛУ 4

Додаток А

Сценарій демонстрації ефективності впровадження технологій метавсесвіту на занятті здобувачів вищої освіти у межах освітнього компоненту «Практичний курс англійської мови»

Тема заняття: «Подорожі країною мрії»

Цільова аудиторія: здобувачі вищої освіти педагогічних спеціальностей (майбутні вчителі іноземних мов, 1 курс факультету іноземних мов (ФІМ))

Мета заняття:

1.Розвиток іншомовної комунікативної компетентності в реалістичному імерсивному середовищі.

2.Формування навичок усного мовлення, критичного мислення та міжкультурної компетентності.

3.Ознайомлення майбутніх учителів іноземних мов з потенціалом метавсесвітів для організації автентичного освітнього середовища.

I. Підготовчий етап (10 хв)

1. Науково-педагогічний працівник пояснює цілі заняття та знайомить здобувачів вищої освіти із платформою (VRChat/Spatial).

2. Здобувачі вищої освіти отримують інструкцію щодо створення аватарів, навігації та голосового спілкування.

3. Групи діляться на підгрупи по 3–4 особи та отримують маршрут віртуальної екскурсії (наприклад, Британський музей, Таймс-Сквер, центр Лондона).

II. Основний етап (30 хв)

Активність 1. Віртуальна екскурсія англомовними містами (здобувачі вищої освіти досліджують віртуальні локації, описують їх англійською, обговорюють культурні особливості).

Кожна група виконує інтерактивні завдання:

1. Описати 3 пам’ятки англійською мовою.

2. Поставити мінімум 5 запитань іншим групам.

3. Підготувати короткий усний звіт про «найцікавішу локацію».

Активність 2. Рольова гра «Tour Guide» (Один учасник стає гідом, розповідає історію обраної пам’ятки, інші ставлять

уточнювальні питання. Акцент робиться на розвиток комунікації та спонтанного мовлення англійською).

III. Рефлексія та узагальнення (15 хв)

1. Обговорення досвіду використання метавсесвіту для мовної практики.
2. Науково-педагогічний працівник підкреслює роль імерсивних технологій у формуванні мовної та міжкультурної компетентності.
3. Здобувачі вищої освіти пропонують власні ідеї інтеграції метавсесвітів у шкільні уроки іноземних мов.

Очікуваними результатами цього заняття є підвищення рівня володіння англійською мовою завдяки практиці у середовищі, максимально наближеному до реальних умов комунікації, а також розвиток міжкультурної компетентності та впевненості у спілкуванні англійською. Крім того, майбутні вчителі отримають підготовку до використання VR/AR технологій у шкільному навчанні, що сприятиме формуванню цифрової грамотності та здатності інтегрувати імерсивні технології в педагогічний процес.

Додаток Б

Сценарій демонстрації ефективності впровадження технологій метавсесвіту на занятті здобувачів вищої освіти у межах освітнього компоненту «Практична фонетика англійської мови»

Тема заняття: «Британський та американський акценти»

Цільова аудиторія: здобувачі вищої освіти педагогічних спеціальностей (майбутні вчителі іноземних мов, 1 курс ФІМ)

Мета заняття:

1. Ознайомлення здобувачів вищої освіти з особливостями британського та американського акцентів у вимові.
2. Формування навичок аудіювання та усного мовлення з використанням різних акцентів.
3. Розвиток фонетичної чутливості та здатності адаптувати вимову у різних мовних контекстах.
4. Підготовка майбутніх учителів до використання метавсесвітів для тренування фонетики у шкільному середовищі.

I. Підготовчий етап (10 хв)

1. Науково-педагогічний працівник пояснює цілі заняття та знайомить здобувачів освіти із платформою (VRChat/Spatial).
2. Здобувачі вищої освіти отримують інструкцію щодо створення аватарів, навігації та голосового спілкування у VR.
3. Групи діляться на підгрупи по 3–4 особи та отримують сценарії віртуальних локацій, пов’язаних із британським та американським контекстом (наприклад, Лондонський вокзал, Нью-Йоркський Таймс-Сквер, британський паб, американська кав’ярня).

II. Основний етап (30 хв)

Активність 1. Імерсивне аудіювання та повторення:

Здобувачі вищої освіти відвідують віртуальні локації, де аватари носіїв мови вимовляють тексти англійською з британським або американським акцентом.

Завдання:

1. Відтворити почуті фрази, звертаючи увагу на фонетичні особливості (інтонація, ритм, наголос).
2. Визначити відмінності між британською та американською вимовою ключових слів.
3. Обговорити в групі, які фонетичні особливості найбільш помітні та важкі для засвоєння.

Активність 2. Рольова гра «Телевізійний репортер»:

1. Кожна група обирає аватара-репортера, який готує коротку новину англійською з британським або американським акцентом.
2. Інші учасники групи ставлять уточнювальні запитання, перевіряючи розуміння і відтворення фонетичних особливостей.
3. Науково-педагогічний працівник коригує вимову, наголошуючи на акцентологічних відмінностях.

ІІІ. Рефлексія та узагальнення (15 хв)

1. Обговорення досвіду роботи у метавсесвіті: труднощі, переваги, рівень занурення.
2. Науково-педагогічний працівник підкреслює роль VR/AR у розвитку фонетичної чутливості та усного мовлення.
3. Здобувачі вищої освіти пропонують власні ідеї інтеграції імерсивних фонетичних вправ у шкільні уроки англійської.

Очікуваними результатами є підвищення рівня фонетичної компетентності здобувачів освіти та вдосконалення їхнього вміння відтворювати британський і американський акценти, розвиток навичок аудіювання, усного мовлення й фонетичного аналізу, а також підготовка майбутніх учителів до ефективного застосування технологій VR/AR у процесі навчання фонетики та інтеграції цих інструментів у шкільний курс англійської мови.

Наукове видання

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА

Монографія

Видається в авторській редакції

Підписано до друку 05.11.2025 р. Формат 60х84/16.
Папір офсетний. Ум. друк. арк. 16,62
Тираж 100 прим. Замовлення № 612

Видавничо-поліграфічний центр «Візаві»
20300, м. Умань, вул. Тищика, 18/19, вул. Небесної Сотні 1/2
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 2521 від 08.06.2006.
тел. (068) 854-66-19, (067) 104-64-88
vizavi-print.jimdo.com
e-mail: vizavi008@gmail.com
vizavi003@gmail.com