

## UDC 378.147

*Ars linguodidacticae* focuses on publishing research on the teaching of Ukrainian and foreign languages and literature, particularly in the context of secondary and tertiary education. The journal encourages submissions that provide critical reflections on contemporary theories and practices in teaching methodology and applied linguistics.

## EDITOR-IN-CHIEF

**Olesia Liubashenko**, PhD, DSc in Education, Full Professor, Taras Shevchenko National University of Kyiv (Ukraine)

## ASSOCIATE EDITOR

**Vyacheslav Shovkovyi**, PhD, DSc in Education, Full Professor, Taras Shevchenko National University of Kyiv (Ukraine)

## EXECUTIVE SECRETARY

**Viktoriia Osidak**, PhD in Education, Associate Professor, Taras Shevchenko National University of Kyiv (Ukraine)

## EDITORS

**Liudmyla Smovzhenko**, PhD in Education, Associate Professor, Taras Shevchenko National University of Kyiv (Ukraine)

**Olga Kvasova**, PhD in Education, Associate Professor, Taras Shevchenko National University of Kyiv (Ukraine)

**Valentyna Chernysh**, PhD, DSc in Education, Full Professor, Kyiv National Linguistic University (Ukraine)

**Liudmyla Ovsiienko**, PhD, DSc in Education, Full Professor, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University (Ukraine)

**Olena Kulyk**, PhD, DSc in Education, Full Professor, Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav (Ukraine)

**Daniel M. K. Lam**, PhD, University of Glasgow (United Kingdom)

**Carolyn Westbrook**, PhD, British Academy of Higher Education (United Kingdom)

**Olena Rossi**, PhD, University of Lancaster, United Kingdom

JOURNAL  
ADMINISTRATION

**Tamara Kavytska**, PhD in Education, Associate Professor, Taras Shevchenko National University of Kyiv (Ukraine)

**Natalia Semian**, PhD in Education, Associate Professor, Taras Shevchenko National University of Kyiv (Ukraine)

**Olha Drahinda**, PhD in Philology, Associate Professor, Taras Shevchenko National University of Kyiv (Ukraine)

## Address

**Educational and Scientific Institute of Philology (office 134)**

14, Taras Shevchenko blvd., Kyiv, 01601

☎ (38044) 239 33 39

e-mail: kafmetod@ukr.net

## Approved by

the Academic Council of the ESI Philology

29.04.26 (protocol № 11)

## Registered by

the Ministry of Justice of Ukraine

Certificate of state registration

KB № 22708-12608 P dated 12.04.17

## Certified by

the Ministry of Education and Science of Ukraine (category B)

Order № 420 dated 15.04.21

## Founded

Taras Shevchenko National University of Kyiv

## Language of Publication

Ukrainian and English

## Published

Publishing and Polygraphic Center "Kyiv University"

Certificate of entry into the State Register

ДК № 1103 dated 31.10.02

## Address

PPC "Kyiv University"

14, Taras Shevchenka blvd., Kyiv, 01601

☎ (38044) 239 32 22, 239 31 58, 239 31 28

e-mail: vpc@knu.ua



The content is distributed under the terms of the CC BY-NC 4.0 license.

© Taras Shevchenko National University of Kyiv,  
Publishing and Polygraphic Center "Kyiv University", 2026

УДК 378.147

**Мистецтво лінгводидактики** пропонує до уваги читачів наукові статті з проблем навчання української та іноземних мов і літератур та прикладної лінгвістики у сфері освіти. Журнал запрошує авторів оригінальних досліджень та концептуальних наукових пропозицій, які критично обмірковують актуальні теоретичні та практичні питання лінгводидактики у середній та вищій школах.

**ГОЛОВНИЙ РЕДАКТОР**

**Олеся Любашенко**, доктор педагогічних наук, професор (Україна)

**ЗАСТУПНИК  
ГОЛОВНОГО РЕДАКТОРА**

**В'ячеслав Шовковий**, доктор педагогічних наук, професор (Україна)

**ВІДПОВІДАЛЬНИЙ  
СЕКРЕТАР**

**Вікторія Осідак**, кандидат педагогічних наук, доцент (Україна)

**РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ**

**Людмила Смोजенко**, кандидат педагогічних наук, доцент (Україна)

**Ольга Квасова**, кандидат педагогічних наук, доцент (Україна)

**Валентина Черниш**, доктор педагогічних наук, професор (Україна)

**Людмила Овсієнко**, доктор педагогічних наук, професор (Україна)

**Олена Кулик**, доктор педагогічних наук, професор (Україна)

**Деніел Лем**, доктор філософії, професор (Сполучене Королівство Великої Британії та Північної Ірландії)

**Керолін Вестбрук**, доктор філософії, (Сполучене Королівство Великої Британії та Північної Ірландії)

**Олена Россі**, доктор філософії, (Сполучене Королівство Великої Британії та Північної Ірландії)

**АДМІНІСТРАТИВНА  
ГРУПА ЖУРНАЛУ**

**Тамара Кавицька**, кандидат педагогічних наук, доцент (Україна)

**Наталія Сем'ян**, кандидат педагогічних наук, доцент (Україна)

**Ольга Драгінда**, кандидат філологічних наук (Україна)

**Адреса редколегії**

**Навчально-науковий інститут філології (кімн. 134)**

**б-р Тараса Шевченка, 14, м. Київ, 01601**

**☎ (38044) 239 33 39**

**e-mail: kafmetod@ukr.net**

**Затверджено**

**вченою радою ННІ філології**

**29.04.26 (протокол № 11)**

**Зареєстровано**

**Міністерством юстиції України.**

**Свідоцтво про державну реєстрацію**

**КВ № 22708-12608 Р від 12.04.17**

**Атестовано**

**Міністерством освіти і науки України (категорія Б)**

**Наказ № 420 від 15.04.21**

**Засновник**

**Київський національний університет імені Тараса Шевченка**

**Мова видання**

**українська, англійська**

**Видавець**

**Видавничо-поліграфічний центр "Київський університет"**

**Свідоцтво про внесення до Державного реєстру**

**ДК № 1103 від 31.10.02**

**Адреса видавця**

**ВПЦ "Київський університет"**

**б-р Тараса Шевченка, 14, м. Київ, 01601**

**☎ (38044) 239 32 22, 239 31 58, 239 31 28**

**e-mail: vpc@knu.ua**



Контент поширюється на умовах ліцензії **CC BY-NC 4.0**.

© Київський національний університет імені Тараса Шевченка,  
ВПЦ "Київський університет", 2026

## ЗМІСТ

---

### ПЕРСПЕКТИВИ ЛІНГВОДИДАКТИКИ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ ТА УНІВЕРСИТЕТІ

**Любашенко Олеся, Мілюкова Карина, Серета Софія**

Генеративний штучний інтелект у лінгводидактичних дослідженнях: практики використання, очікування та орієнтири відповідального застосування .....5

**Драгінда Ольга, Бессмертна Анастасія**

Розвиток усного публічного мовлення та медіаграмотності старшокласників у позакласній діяльності гуманітарного та бібліотечно-бібліографічного спрямувань .....34

### МЕТОДИКА НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

**Кавицька Тамара, Олійник Оксана**

Інтегрована система одиниць усної мовленнєвої взаємодії у підготовці вчителів англійської мови .....54

**Квасова Ольга, Каленюк Юлія**

Превентивне втручання до курсу "Контроль та оцінювання результатів навчання": формування умінь розроблення тестових завдань типу "множинний вибір" .....64

**Ластовець Марія**

Розвиток монологічного мовлення та презентаційних умінь студентів на основі TED Talk-підходу .....79

**Дроботун Вікторія**

Колаборативне письмо в англійськомовному навчанні у вищій школі: огляд досліджень і педагогічної практики .....95

### ДОСВІД ВИКЛАДАННЯ МОВНООСВІТНІХ ДИСЦИПЛІН В УНІВЕРСИТЕТІ

**Михалько Анна, Майко Тетяна**

Практичне заняття з теми "Лінгводидактична система вищої освіти українців в університетах XVII–XVIII століть" для бакалаврів мовноосвітніх спеціальностей .....104

**Відомості про авторів** .....113

# CONTENTS

---

## FUTURE DIRECTIONS IN LANGUAGE TEACHING IN SCHOOLS AND UNIVERSITIES

- Liubashenko Olesia, Miliukova Karyna, Sereda Sophia**  
Generative artificial intelligence in language education research: practices of use,  
expectations and approaches to responsible use .....5
- Drahinda Olha, Bessmertna Anastasiia**  
Developing public speaking skills and media literacy among high school students through  
extracurricular activities in humanities and library studies .....34

## METHODOLOGY OF ENGLISH LANGUAGE TEACHING IN HIGHER EDUCATION

- Kavytska Tamara, Oliinyk Oksana**  
An integrated framework of oral interaction units for pre-service EFL teacher education .....54
- Kvasova Olga, Kaleniuk Yuliia**  
A preventive intervention in the Language Testing and Assessment course:  
building pre-service teachers' multiple-choice item writing skills .....64
- Lastovets Mariia**  
TED Talk-based approach to training and presenting speaking skills in university students .....79
- Drobotun Viktoriia**  
Collaborative writing in higher education English-language instruction:  
a review of research and pedagogical practice .....95

## TEACHING EXPERIENCE IN UNIVERSITY LANGUAGE EDUCATION

- Mykhalko Anna, Maiko Tetiana**  
Practical class on "The linguodidactic system of Ukrainian higher education in the universities  
of the 17th–18th centuries" for bachelor students majoring in language education .....104
- Author details** .....113

## ПЕРСПЕКТИВИ ЛІНГВОДИДАКТИКИ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ ТА УНІВЕРСИТЕТІ

УДК 378.147:004.8:001.89

**Олеся Любашенко (Україна)**  
ORCID ID: 0000-0002-8167-0940  
**Карина Мілюкова (Україна)**  
ORCID ID: 0009-0003-7385-3426  
**Софія Середа (Україна)**  
ORCID ID: 0009-0000-6424-2365

### ГЕНЕРАТИВНИЙ ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ У ЛІНГВОДИДАКТИЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ: ПРАКТИКИ ВИКОРИСТАННЯ, ОЧІКУВАННЯ ТА ОРІЄНТИРИ ВІДПОВІДАЛЬНОГО ЗАСТОСУВАННЯ

*У статті розглянуто проблему використання генеративного штучного інтелекту в наукових дослідженнях у галузі лінгводидактики. Проаналізовано сучасний український і англomовний науковий дискурс щодо ролі ШІ в освіті, мовному навчанні та дослідницькій діяльності. Встановлено основні тенденції в поглядах українських і зарубіжних науковців на можливості та ризики генеративного ШІ, зокрема в аспектах академічного письма, ШІ-грамотності, академічної доброчесності, дослідницької етики та меж допустимого використання ШІ-асистованих інструментів у науковій роботі. Проведене опитування 26 студентів, аспірантів і випускників українських закладів вищої освіти, які мають досвід підготовки тез конференцій, наукових статей або магістерських робіт з лінгводидактики, дало змогу узагальнити сучасні практики використання генеративного ШІ в дослідницькій діяльності. Зроблено висновок про потребу вироблення спільного професійного підходу до регулювання ШІ-асистованого наукового пошуку в лінгводидактичних наукових дослідженнях.*

**Ключові слова:** генеративний штучний інтелект, лінгводидактика, наукове дослідження, дослідницька етика.

#### **Вступ**

##### **Постановка проблеми**

Генеративний штучний інтелект уже став частиною академічної повсякденності: він використовується для пошуку літератури, перекладу, попереднього аналізу матеріалу, редагування тексту та продукування чернеток наукового викладу. Проте в лінгводидактиці проблема полягає не в самому факті входження ШІ до дослідницької практики, а в розриві між швидкістю цієї інтеграції та повільністю вироблення норм, які визначали б межі допустимого використання, способи перевірки отриманих результатів і міру авторської відповідальності. Саме тому сьогодні важливо не абстрактно запитувати, чи потрібен ШІ в науковому дослідженні, а конкретизувати, на яких етапах він є інструментально виправданим, а на

яких – методологічно ризикованим. На міжнародному рівні цей виклик уже осмислюється в людиноцентричному (human-centred) підході UNESCO до генеративного ШІ в освіті й дослідженнях (Miao & Holmes, 2023), а в українському академічному просторі він набуває інституційних форм – від спеціалізованих вебінарів про застосування ШІ для науки до редакційних політик щодо використання ШІ в наукових публікаціях. Актуальність цієї проблеми для лінгводидактики вже наголошується у вітчизняних наукових розвідках, присвячених практикам використання генеративного ШІ студентами й молодими науковцями під час підготовки тез, статей і кваліфікаційних робіт (Любашенко, 2025).

Для постановки цієї проблеми принциповими є праці Роуз Лакін, яка тлумачить

ШІ в освіті (Luckin et al., 2016) як засіб персоналізації й підтримки навчання, але не як заміну викладача. Отже, педагогіка, співпроектування й етичне використання даних мають залишатися в центрі будь-якої освітньої інновації. У книжці *Machine Learning and Human Intelligence* (Luckin, 2018) дослідниця радикалізує це міркування: проблема не в тому, що машини розумнішають, а в тому, що освіта часто продовжує навчати людей того, що машини виконують швидше й точніше, замість розвитку складнішого людського інтелекту – здатності аналізувати, ставити правильні запитання, доводити й розмірковувати. Лакін та Чукурова також підкреслюють (Luckin & Sukurova, 2019), що освітній ШІ повинен спиратися на науки про навчання (learning sciences), а не лише на технічну ефективність, і тому потребує партнерства між розробниками, освітянами та дослідниками. Саме ця оптика є особливо важливою для лінгводидактики, де предметом наукового пошуку є не лише дані, а й мовне значення, контекст, мовленнєве оформлення та людська інтерпретація.

У цьому контексті слід розрізнити генеративні моделі та інструменти підтримки навігації в науковій літературі (AI-assisted scholarly discovery). ResearchRabbit, Litmaps, Connected Papers чи Elicit належать передусім до засобів картографування наукової літератури (literature mapping) та виявлення зв'язків цитування (citation-based discovery): вони візуалізують зв'язки між публікаціями, авторами й дослідницькими напрямками, допомагають виявляти пов'язані праці та підтримують навігацію в науковому полі через аналіз мереж цитування (citation networks). Для лінгводидактики такі інструменти можуть бути корисними на етапі входження в тему, побудови огляду літератури, виявлення ключових студій із прикладної лінгвістики, методики навчання мов чи комп'ютерно-опосередкованого навчання мов (CALL – Computer-Assisted Language Learning). Водночас в

українському академічному середовищі допомога ШІ у науковій роботі насамперед асоціюється не зі спеціалізованими інструментами навігації в науковій літературі, а з генеративними чатботами та сервісами мовної підтримки – ChatGPT, Gemini, Claude, Grammarly, LanguageTool, DeepL, Copilot чи Grok. Натомість такі інструменти, як ResearchRabbit, Litmaps, Connected Papers або Elicit, хоча й існують у сучасній практиці ШІ-асистованого дослідження, значно рідше згадуються студентами як частина їхньої реальної практики.

Усе це свідчить про те, що в сучасній лінгводидактиці досі бракує чітких уявлень про межі, способи й міру допустимого використання генеративного ШІ в науковому дослідженні. Попри активне входження ШІ в академічну практику, недостатньо з'ясованими залишаються питання того, які саме дослідницькі операції студенти й молоді науковці реально делегують ШІ, як вони оцінюють допустимість такого використання та чи розрізняють допоміжні й автономні функції штучного інтелекту в науковій роботі. Водночас у студентському й молодому науковому середовищі спостерігається помітне коливання між двома крайніми позиціями: від майже повної відмови від використання ШІ через страх порушення академічної доброчесності чи звинувачення в плагіаті – до сприйняття генеративних моделей як інструменту, здатного автономно виконати дослідження або написати тези чи статтю замість автора. Унаслідок цього проблема визначення меж ШІ-асистованого (AI-assisted) дослідництва дедалі тісніше поєднується з питаннями наукової етики, академічної відповідальності та пересмислення критеріїв авторського внеску в науковій праці. Саме тому дискусія про генеративний ШІ дедалі частіше виходить за межі технічної ефективності й академічної доброчесності та переходить у площину дослідницької етики.

У сучасних англomовних працях системно порушуються питання прозорості

використання ШІ в науковому письмі, меж авторства, відповідальності за вірогідність результатів і допустимого рівня автоматизації дослідницьких процедур (Hosseini et al., 2023; Dotan et al., 2024). Українська наукова спільнота додатково виокремлює проблеми, специфічні для вітчизняного освітньої царини. А галузь лінгводидактики позначає їх із особливою чутливістю, оскільки мовна інтерпретація, аргументація та академічне письмо в ній становлять не допоміжний, а центральний компонент дослідження.

**Огляд досліджень і публікацій.** Сучасний науковий дискурс відображає широкий спектр поглядів на функції ШІ: від оглядової ретроспективи до критичного обговорення його ролі в організації навчального процесу, формуванні мовної та цифрової компетентностей, а також у науковому дослідженні проблем лінгводидактики. При цьому англomовний науковий дискурс 2022–2025 років показує, що генеративний штучний інтелект в освіті та мовній підготовці пройшов дуже швидкий шлях від шоку появи ChatGPT до часткової інституціоналізації: від перших позиційних текстів про загрози плагіату й автоматизованого письма і до систематичних оглядів, опитувань студентів, концепцій ШІ-грамотності, інституційних принципів і правил прозорого декларування використання ШІ. Уже в перших аналітичних працях його почали осмислювати як явище, здатне впливати одночасно на навчання, академічне письмо, дослідницькі практики, освітню політику та сам характер інтелектуальної праці. Зокрема, Каснечі та співавтори наголошували, що поширення великих мовних моделей неминуче вимагатиме нових педагогічних стратегій, розвитку критичного мислення, навичок перевірки інформації та нових типів грамотності у викладачів і студентів (Kasneći et al., 2023). Подібну позицію займає й UNESCO, підкреслюючи, що швидкість інтеграції генеративного ШІ в освітній простір випереджає здатність систем

освіти виробляти етичні, педагогічні та регуляторні механізми його використання (Miao & Holmes, 2023).

Одним із перших напрямів, у яких можливості генеративного ШІ стали особливо помітними, була підтримка академічного письма. Саме в цій сфері нові інструменти виявилися практично корисними для широкого кола користувачів – від студентів до науковців. У дослідженнях генеративний ШІ описується як засіб генерування ідей, структурування тексту, редагування, перефразування, спрощення складних формулювань або швидкого отримання мовного зворотного зв'язку. Водночас більшість авторів підкреслює, що йдеться не про автоматичне "написання замість людини", а про допоміжний інструмент, який підтримує окремі етапи інтелектуальної роботи. Так, Імран та Альмушарраф (Imran & Almusharraf, 2023) зауважують, що академічне письмо навіть в умовах активного використання генеративного ШІ має залишатися під людським контролем, оскільки саме людина відповідає за аргументацію, логіку, перевірку фактів і фінальне редагування тексту.

Водночас англomовний дискурс поступово вийшов далеко за межі суто технічної допомоги у створенні тексту. Генеративний ШІ почали розглядати як інструмент підтримки навчання загалом – передусім завдяки можливості персоналізованої взаємодії. У мовній освіті це проявилось особливо виразно, оскільки великі мовні моделі здатні не лише генерувати тексти, а й пояснювати помилки, адаптовувати складність матеріалу, пропонувати різні стилістичні варіанти, моделювати комунікативні ситуації та забезпечувати майже миттєвий індивідуалізований зворотний зв'язок. Саме тому в сучасних оглядах значна частина досліджень пов'язана з викладанням мов, насамперед англійської як іноземної. Систематичний огляд Лі та співавторів (Li et al., 2025), який охоплює 144 емпіричні

праці, показує, що найбільше досліджень стосується саме мовної освіти у вищій школі, а центральним об'єктом уваги залишається письмо. Інші види мовленнєвої діяльності – говоріння, аудіювання та читання – поки що досліджуються значно меншою мірою. Це свідчить про те, що генеративний ШІ найшвидше інтегрувався саме в ті освітні практики, де результат можна отримати у вигляді готового тексту або мовного коментаря.

Однак уже на ранньому етапі стало зрозуміло, що потенціал генеративного ШІ не обмежується лише підтримкою письма. Студентські опитування показують, що користувачі сприймають ці інструменти значно ширше – як засіб допомоги у навчанні, пошуку інформації, дослідницькій роботі та аналізі матеріалу. Наприклад, у дослідженні Чан та Ху (Chan & Hu, 2023) студенти бакалаврату та магістратури позитивно оцінювали можливості генеративного ШІ для брейнстормінгу, дослідницької підтримки, пояснення складних тем і персоналізованого навчання. Водночас навіть за загальним прихильного ставлення респонденти висловлювали занепокоєння щодо точності відповідей, конфіденційності, етичних проблем і потенційного впливу таких технологій на самостійність мислення. Це свідчить про те, що академічне середовище досить рано почало усвідомлювати подвійність генеративного ШІ: він відкриває нові можливості для навчання й дослідження, але водночас потребує нових механізмів контролю, критичної оцінки та відповідального використання.

Саме тому одним із центральних напрямів англomовного дискурсу стала проблема академічної доброчесності та дослідницької етики. У багатьох працях наголошується, що питання полягає не лише в самому факті використання генеративного ШІ, а в характері цього використання та межах делегування інтелектуальної праці технології. Перкінс

(Perkins, 2023) звертає увагу на те, що великі мовні моделі здатні створювати оригінальні й зв'язні тексти, які можуть не виявлятися традиційними системами перевірки текстових збігів. Через це старі механізми академічного контролю поступово втрачають достатність. У центрі дискусії опиняється вже не питання *Чи використовувався ШІ?*, а питання прозорості: яку саме частину роботи було делеговано інструменту, як це задекларовано та чи зберігається людська відповідальність за результат.

Окремим напрямом дискусії стало поняття грамотності у сфері штучного інтелекту. Якщо на початку поширення генеративних моделей часто припускалося, що студенти природно опановують нові інструменти через повсякденне користування цифровими технологіями, то новіші дослідження демонструють значно складнішу ситуацію. О'Діа та співавтори (O'Dea 2024) показують, що рівень такої грамотності суттєво залежить від освітнього контексту та попереднього досвіду навчання, а не лише від віку чи рівня цифрової активності. Відповідно, у сучасному дискурсі грамотність у сфері ШІ дедалі частіше розуміється не як технічне вміння формулювати запити, а як комплексна здатність критично оцінювати відповіді системи, перевіряти факти, усвідомлювати обмеження інструмента та відповідально використовувати його результати.

Поступово змінюється й саме бачення ролі генеративного ШІ у науковому дослідженні. Якщо спочатку основна увага концентрувалася на створенні тексту, то нині дедалі активніше обговорюється використання ШІ для пошуку літератури, попереднього аналізу джерел, сортування інформації та підтримки підготовки наукових оглядів. Це особливо важливо в умовах стрімкого зростання обсягів академічних публікацій, коли досліднику дедалі складніше самостійно охоплювати великі масиви літератури. Однак разом із цими можливостями виникають і нові ризики. Нгвеняма та Поу (Ngwenyama &

Rowe, 2024) зауважують, що надмірна довіра до автоматизованих процедур відбору може створювати лише ілюзію повноти огляду, тоді як механізми вибору джерел залишаються непрозорими для самого дослідника. Саме тому в сучасних працях дедалі частіше підкреслюється необхідність збереження людини як центральної ланки наукового процесу: генеративний ШІ може допомагати в пошуку чи попередньому аналізі, але не повинен замінювати дослідницьке судження, інтерпретацію та побудову аргументації.

Загалом сучасний англomовний дискурс уже значною мірою відійшов від спрощеного питання про те, чи слід дозволяти використання генеративного ШІ в освіті та науці. Натомість поступово формується складніше бачення відповідального використання цих технологій у дослідженнях, але за умови прозорості, критичного використання та збереження людської відповідальності за кінцевий результат. Помітно, що подібні тенденції простежуються і в сучасному українському науковому дискурсі. Хоча українські автори часто приділяють більше уваги прикладним і методичним питанням використання ШІ, у них також дедалі виразніше акцентується потреба не лише технічного впровадження генеративних інструментів штучного інтелекту, а й осмислення їхнього впливу на навчання, академічну культуру та дослідницькі практики.

Аналіз праць сучасних українських науковців дає змогу виокремити в них кілька векторів, серед яких ключовим є пошук ефективних підходів до впровадження інструментів ШІ в освітній процес. Дослідники акцентують увагу на фундаментальній зміні парадигми: переходу від уніфікованих моделей до персоналізованих траєкторій навчання. Зокрема, Іваницька (2025) зауважує, що системи на основі ШІ здатні глибоко аналізувати дані про навчальні звички та індивідуальний прогрес кожного учня, на основі чого пропонують персоналізовані завдання. Особливу роль дослідниця відводить

технологіям обробки природної мови (NLP), що використовуються для створення інтелектуальних чат-ботів, здатних коригувати мовні помилки студентів у режимі реального часу. У цьому ж контексті Голінко (2025) пропонує конкретний інструментарій для практичної лінгводидактики. На думку вченої, ШІ дозволяє не лише "адаптувати навчальний матеріал до рівня знань кожного студента" (Голінко, 2025, с. 180), а й створювати динамічне інтерактивне середовище: від генерації сценаріїв до презентацій і впровадження їх, наприклад, у рольових іграх, де сценарії змодельовано штучним інтелектом. Такий підхід стимулює мовленнєву активність учнів у мовному навчанні.

Завдяки ШІ студент стає інформаційно незалежним від викладача (Копил, 2025, с. 388). Це створює умови для самостійного вдосконалення вимови та збагачення лексичного запасу. Алгоритми інтелектуального навчання здатні самостійно аналізувати здібності кожного студента, пропонуючи саме ті матеріали, які відповідають їхнім актуальним потребам. За Бензіонович (2025), у такому контексті ШІ виступає не заміном, а високотехнологічним допоміжним засобом, що розширює дидактичні межі та створює максимально адаптивне середовище.

Красій (2025) акцентує увагу на тому, що ШІ радикально змінює архітектуру освітнього процесу через автоматизацію енерговитратних завдань. Оптимізація текстів, перетворення мовлення у візуальні або текстові формати та підтримка альтернативної комунікації роблять лінгводидактичне середовище доступнішим, і формує тенденцію свідомого використання інклюзивного та трансформаційного потенціалу технологій.

У сучасних умовах лінгводидактика не може обмежуватися лише філологічними аспектами; вона має готувати фахівця до професійної комунікації в цифровому світі. Голінко (2025) підкреслює, що впровадження ШІ у методику викладання

іноземних мов дозволяє органічно поєднувати креативність із технологічною грамотністю. Студенти отримують можливість працювати у власному темпі, що знімає психологічні бар'єри та формує впевненість у використанні мови в академічних і професійних ситуаціях. Доповнюючи цю думку, Удовіченко (2025) вказує на винятковий потенціал ШІ у моделюванні реальних комунікативних ситуацій. Завдяки здатності ШІ генерувати сценарії рольових ігор та симулювати ділову взаємодію (від написання офіційних запитів до ведення переговорів), навчання набуває вираженого прагматичного спрямування. Це створює динамічне середовище, де, за Конопляник (2025), доступ до глобальних інтелектуальних ресурсів мотивують студентів. Інтеграція інструментів ШІ у сферу лінгводидактики розглядається як механізм поєднання розвитку мовної та цифрової компетентностей, моделювання реальних комунікативних ситуацій і підвищення практичної спрямованості навчання. У цьому контексті відзначається, що ефективно використання ШІ потребує від користувачів критичного аналізу отриманих результатів. Халимон (2025) розглядає здатність учня (студента) до постредагування як критично важливу навичку, оскільки згенеровані інструментами ШІ тексти, попри переважну лінгвістичну бездоганність, нерідко містять семантичні помилки або зовсім не відповідають меті і завданням створюваного тексту.

Попри технологічний оптимізм, науковці застерігають від ідеалізації ШІ-інструментів. Безугла (2025) акцентує увагу на тому, що впровадження інтелектуальних систем неминуче супроводять технічні обмеження та ризики збоїв у роботі систем. Дослідниця також переконана: попри функціональну потужність алгоритмів, "роль викладача залишається ключовою у забезпеченні якісного навчання" (с. 66), оскільки лише людина може здійснювати етичний та методологічний контроль над процесом.

Проблема якості контенту, генерованого ШІ, детально аналізується у працях Братанич (2025). Вчена наголошує, що на сучасному етапі "жоден перекладач та редактор текстів на базі ШІ не може забезпечити 100% якості текстів" (Братанич, 2025, с. 122). Як приклад дослідниця наводить Google Translate, вказуючи на знайому всім користувачам неприродність текстів, які створено за його допомогою. Аналізуючи трансформаційний потенціал ChatGPT, авторка закликає до критичного осмислення етичних проблем у вищій освіті, зокрема через ризик плагіату та втрату автентичності наукового тексту, який створено з ШІ-інструментами, але без належної експертизи мовця.

Комплексний підхід до розв'язання проблем використання генеративних технологій потребує глибокого аналізу їхнього впливу на когнітивні та емоційні аспекти навчання (Конопляник, 2025). Не менш важливим є питання технічної підготовки самих викладачів, які мають стати провідниками у світі цифрових інструментів. Дослідниця впевнена, що "лише за умови комплексного підходу можливе досягнення максимальної ефективності" (Конопляник, 2025, с. 385) інтеграції ШІ, де технології гармонійно поєднуються з класичними педагогічними принципами. Ця теза перегукується з ідеями Халимон (2025) та Левченко (2025), які розглядають критичне мислення як головний запобіжник проти ризиків ШІ. Здатність до постредагування, аналіз помилок алгоритмів та вміння верифікувати дані через авторитетні наукометричні бази (Scopus, Google Scholar), як зазначає Красій (2025), стають обов'язковими складниками професійної компетентності сучасного науковця.

Отже, ідеї та застереження українських науковців корелюють із глобальним вектором цифровізації освіти. Ключовий акцент зміщується на індивідуалізацію освітніх траєкторій та інтеграцію адаптивних генеративних технологій. Разом із

тим, специфіка лінгводидактики як людиноцентрованої дисципліни зумовлює особливе ставлення до технологій: оскільки в основі вивчення мов лежить жива комунікація та глибоке розуміння соціокультурних нюансів, штучний інтелект позиціонується виключно як когнітивний інструмент підтримки, а не альтернатива фаховій діяльності педагога.

Попри значну кількість сучасних публікацій, проблема використання генеративного ШІ в наукових дослідженнях у галузі лінгводидактики залишається недостатньо вивченою саме в аспекті повсякденних практик молодих дослідників. Більшість англomовних праць зосереджується або на теоретичних питаннях академічної етики, або на аналізі освітнього потенціалу ШІ-систем, тоді як реальний досвід студентів, аспірантів і молодих учених загалом не береться до уваги. В українському академічному середовищі, де генеративний ШІ почав активно інтегруватися в дослідницькі практики фактично без попередньо сформованих інституційних рекомендацій чи усталених моделей академічного регулювання, саме молоді науковці, студенти магістратури й аспірантури є одними з найактивніших користувачів ШІ-інструментів у процесі підготовки тез конференцій, наукових статей, кваліфікаційних робіт і дослідницьких проєктів.

**Мета статті** – з'ясувати, як генеративний штучний інтелект сьогодні осмислюється й використовується в освіті і наукових розвідках, які підходи до його ролі в науковій діяльності представлено в українському та англomовному академічному просторі, а саме: як молоді науковці розуміють межі й допустимість використання ШІ у дослідженнях з лінгводидактики.

Передбачено завдання:

1) окреслити сучасні підходи до використання генеративного ШІ в наукових дослідженнях, зокрема в контексті дослідницької етики та академічної відповідальності;

2) узагальнити українські й зарубіжні тенденції в поглядах на роль ШІ в навчанні мов;

3) проаналізувати, які саме ШІ-засоби використовують студенти й молоді науковці у своїй дослідницькій практиці та як вони оцінюють межі допустимого використання генеративного ШІ в наукових розвідках.

### **Методологія дослідження**

У дослідженні основним методом збору емпіричних даних було обрано анкетування, оскільки саме цей метод дає змогу виявити не лише частотність використання інструментів штучного інтелекту, а й ставлення респондентів до ролі ШІ в науковій діяльності, їхні уявлення про допустимі межі його використання та пов'язані з цим етичні ризики. Дослідження можна вважати експлоративним, тому метою опитування насамперед стало виявлення актуальних практик, очікувань і сумнівів, пов'язаних із використанням генеративного ШІ в молодіжному академічному середовищі.

Емпіричну базу дослідження становлять результати анонімного онлайн-опитування 26 респондентів – студентів і випускників, які мають досвід підготовки тез конференцій, наукових статей або кваліфікаційних робіт у галузі лінгводидактики. До опитування були залучені представники Київського національного університету імені Тараса Шевченка, Київського національного лінгвістичного університету, Українського державного університету імені Михайла Драгоманова та Університету Григорія Сковороди в Переяславі. Дослідження не мало на меті формування статистично репрезентативної вибірки, оскільки його фокус було зосереджено на виявленні практик і моделей використання ШІ серед молодих науковців, які вже мають досвід академічного письма та наукової комунікації.

Серед учасників опитування було 6 студентів бакалаврського рівня, 17 студентів магістерського рівня та 3 випускники уні-

верситетів. Такий розподіл дозволив охопити різні етапи академічної підготовки молодих фахівців у галузі мовної освіти й лінгводидактики та простежити особливості використання ШІ залежно від дослідницького досвіду респондентів.

Опитування проводилося в анонімному форматі, що сприяло більшій відкритості відповідей і дозволило респондентам вільніше висловлювати власні практики використання ШІ, сумніви щодо академічної доброчесності та ставлення до етичних меж застосування генеративних технологій у науковій роботі.

Анкету було структуровано за кількома тематичними блоками, що дало змогу комплексно дослідити різні аспекти використання ШІ в науковій діяльності молодих науковців. Зокрема, опитувальник (див. Додаток А) охоплював:

- досвід наукової діяльності респондентів;
- практики використання інструментів ШІ у підготовці тез, статей і кваліфікаційних робіт;
- ступінь інтеграції генеративних моделей у процес академічного письма;
- оцінювання функціональних можливостей ШІ;
- уявлення про бажані функції AI-інструментів для наукової діяльності;
- визначення тих аспектів дослідницької роботи, які респонденти не готові делегувати ШІ;
- питання академічної доброчесності, авторства та цитування AI-згенерованого контенту;
- труднощі, ризики та етичні побоювання, пов'язані з використанням генеративних технологій;
- ставлення до потреби в етичних рекомендаціях або кодексі використання ШІ в науковій діяльності.

За структурою в опитувальнику поєднано закриті, напівзакриті та відкриті типи запитань. Частина запитань передбачала вибір однієї або кількох відповідей, що дозволило здійснити кількісний аналіз

поширених практик використання ШІ. Одночас відкриті запитання було спрямовано на виявлення індивідуальних рефлексій респондентів, їхніх очікувань, побоювань і моделей аргументації щодо ролі генеративного ШІ в дослідницькій діяльності. Окремий блок склали шкальні запитання, у яких респонденти оцінювали рівень занепокоєння щодо потенційних ризиків використання ШІ за п'ятибальною шкалою.

Особливу увагу в анкеті було приділено саме тим ШІ-інструментам, які реально присутні в практиці молодих науковців. Тому до переліку було включено як генеративні чатботи та мовні моделі (ChatGPT, Gemini, Claude, Copilot, Grok), так і сервіси мовної підтримки та академічного редагування (Grammarly, LanguageTool, DeepL), а також окремі інструменти підтримки наукового пошуку й роботи з літературою (Elicit, Litmaps, Connected Papers, Zotero, Perplexity). Було заплановано не створювати вичерпну класифікацію ШІ-сервісів, а зафіксувати ті інструменти, які є найбільш упізнаваними або доступними в студентському академічному середовищі.

Опрацювання результатів здійснювалося із застосуванням поєднання кількісного та якісного підходів. Кількісний аналіз передбачав підрахунок відповідей, визначення частотності вибору певних варіантів та узагальнення основних статистичних показників. Якісний аналіз полягав у змістовій інтерпретації відкритих відповідей респондентів, виявленні типових тенденцій аргументації вибору міри залучення ШІ до наукової співпраці та узагальненні позицій щодо допустимості використання ШІ-інструментів.

### **Результати і обговорення**

Результати опитування дозволяють простежити не лише особливості використання генеративного штучного інтелекту в академічному середовищі, але й загальний рівень залученості респондентів до наукової діяльності. Аналіз відповідей учасників дослідження дає змогу

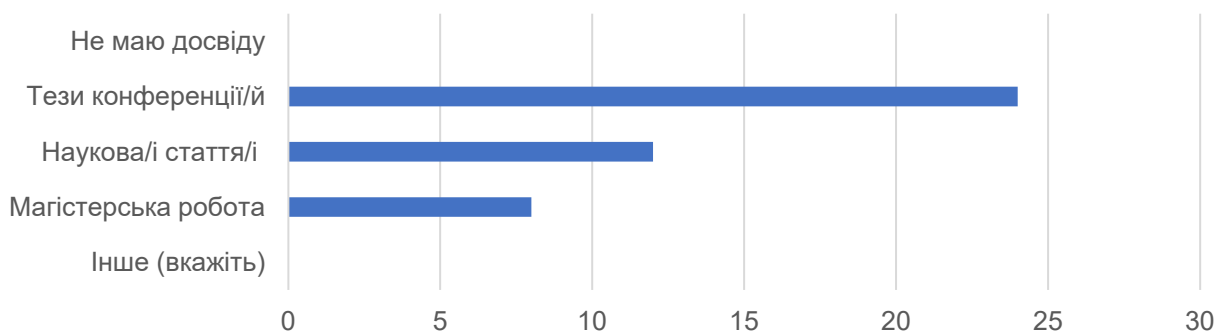
окреслити основні практики застосування ШІ, рівень довіри до таких інструментів, а також визначити функції, які респонденти вважають найбільш доцільними або, навпаки, ризикованими в контексті наукової роботи.

Досвід написання наукових статей (рис. 1) мають 12 респондентів, більшість із яких також належать до групи магістрантів або випускників, що вказує на поступове ускладнення форм наукової діяльності залежно від етапу навчання. Водночас підготовка тез конференцій залишається найбільш поширеним видом

наукової активності серед усіх груп респондентів, оскільки їх писали 24 особи з 26. 8 респондентів зазначили, що мають досвід виконання магістерської роботи, серед них 5 – це студенти магістратури, які перебувають на етапі написання, та 3 – випускники, які вже завершили відповідне дослідження. Тож, основну частину вибірки становлять респонденти з різним рівнем досвіду академічного письма, що дозволяє розглядати отримані результати як репрезентативні для аналізу практик використання ШІ в науковому середовищі.

### Рисунок 1

Відповіді на запитання 2. Який досвід наукової роботи ви маєте натепер?  
(можна обрати кілька відповідей)

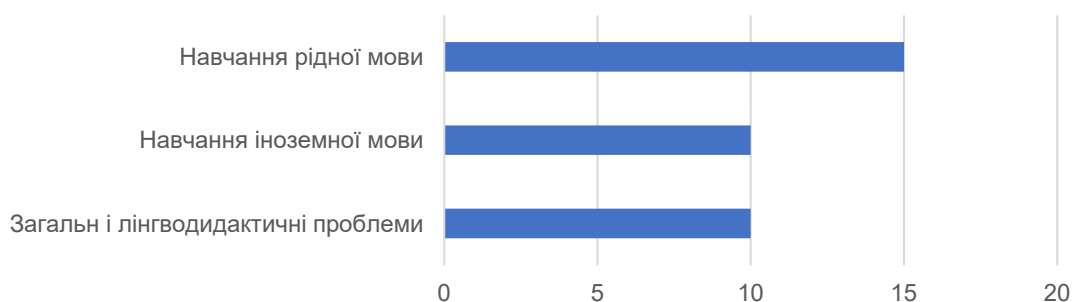


Аналіз галузевої спрямованості наукових інтересів респондентів (рис. 2) свідчить про найбільшу популярність досліджень у сфері навчання рідної мови, цей варіант обрали 15 осіб. Питання навчання іноземних мов та загальні лінгводидактичні проблеми цікавлять однакову кількість учасників – по 10 респондентів у

кожній групі. Зокрема, 7 респондентів обрали одразу кілька галузей: двоє працюють одночасно за всіма трьома напрямками, ще двоє поєднують методику навчання рідної та іноземної мов, а троє фокусуються на викладанні рідної мови у контексті загальних лінгводидактичних проблем.

### Рисунок 2

Відповіді на запитання 3. Якщо є досвід, то в якій галузі лінгводидактики?

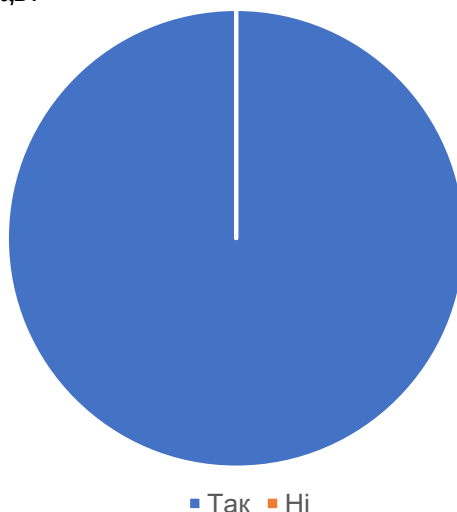


Усі опитані респонденти зазначили, що використовували ті чи інші інструменти генеративного штучного інтелекту під час підготовки своїх наукових праць (рис. 3). Така стовідсоткова активність підтверджує, що ШІ перестав бути експериментальним засобом і став невід'ємним

елементом академічного письма. Це свідчить про високу цифрову грамотність учасників та їхню готовність інтегрувати інноваційні рішення у дослідницьку діяльність для оптимізації робочих процесів.

### Рисунок 3

Відповіді на запитання 4. Чи використовували ви будь-які інструменти ШІ у підготовці своїх наукових праць?



Аналіз практик використання конкретних ШІ-інструментів (рис. 4) показує, що більшість респондентів надають перевагу багатофункціональним генеративним моделям. Зокрема, лідерами серед опитаних є ChatGPT, яким користуються 24 особи, та Gemini – 20 осіб. Дещо меншу, але помітну популярність мають Claude та Grok.

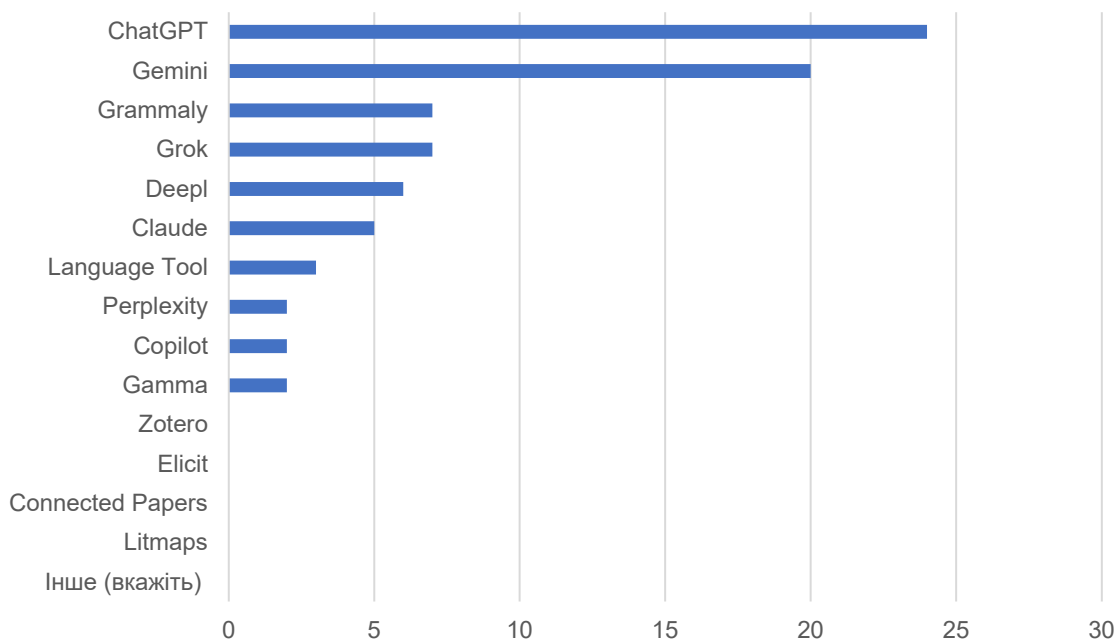
Окрему групу становлять інструменти для роботи з текстом та перекладу. Для корекції та редагування мовного матеріалу 7 респондентів обирають Grammarly, а 3 особи – LanguageTool. Популярним засобом для автоматизованого перекладу залишається DeepL, який використовують 6 опитаних. Це свідчить про те, що молоді науковці сприймають ШІ насамперед як когнітивного помічника, здатного виконувати широкий спектр завдань: від генерації ідей та структурування тексту до якісного аналізу й подолання мовних бар'єрів у науковій комунікації.

Водночас низький рівень залучення вузькоспеціалізованих сервісів для роботи з літературою, таких як Perplexity чи Copilot, вказує на те, що потенціал інструментів для глибокого академічного пошуку та аналізу джерел наразі використовується не в повній мірі.

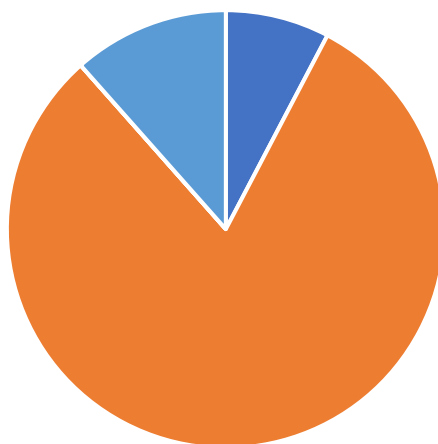
Результати опитування щодо інтенсивності використання штучного інтелекту в процесі опису наукової пропозиції (рис. 5) дозволяють чітко окреслити межі залучення автоматизованих інструментів у творчу діяльність дослідників. Абсолютна більшість респондентів, 21 учасник, зазначили, що використовують ШІ частково, залучаючи його переважно для генерації ідей та редагування тексту. Ще троє опитаних використовують технології мінімально, звертаючись до них лише за підказками щодо оформлення робіт, тоді як для двох залучення ШІ обмежується отриманням окремих змістових підказок.

**Рисунок 4**

Відповіді на запитання 5. Якими інструментами ШІ ви користувалися в науковій роботі?  
(можна обрати кілька варіантів)

**Рисунок 5**

Відповіді на запитання 6. До якої міри ви залучали ШІ у процес опису наукової пропозиції?



- Мінімально (окремі підказки)
- Частково (ідеї, редагування)
- Значною мірою (створення фрагментів тексту)
- Переважно (генерація більшої частини тексту)
- Мінімально (окремі підказки щодо оформлення)

Важливо звернути увагу на варіанти відповідей, які не обрав жоден із респондентів. Це варіанти "Мінімально (окремі підказки)" та "Переважно (генерація біль-

шої частини тексту)". Такі показники є надзвичайно показовими, адже вони свідчать про те, що молоді науковці зберігають високу ступінь авторської відповідально-

сті та критично ставляться до делегування інтелектуальних завдань. Повна відсутність вибору варіантів, що передбачають генерацію значних обсягів тексту, вказує на свідоме дотримання принципів академічної доброчесності та розуміння того, що ШІ має виконувати роль допоміжного когнітивного асистента, а не повноцінного замітника дослідника. Таким чином, використання ШІ на етапі опису наукової роботи має переважно стимулювальний та корекційний характер, залишаючи змістовне наповнення та наукову новизну у сфері компетенції автора.

Відповіді респондентів на питання щодо функцій інструментів штучного інтелекту, які неочікувано приємно вразили їх у процесі роботи, дозволяють простежити не лише практичні моделі використання ШІ, але й зміну загального сприйняття генеративних технологій у науковому середовищі. Аналіз відкритих відповідей показав, що найбільше позитивне враження на учасників дослідження справила здатність інструментів ШІ оптимізувати рутинні етапи академічної роботи, прискорювати обробку інформації та адаптуватися до індивідуальних потреб користувача.

Найчастіше респонденти згадували функції, пов'язані з аналізом, узагальненням та структуризацією інформації. 17 учасників опитування у різних формулюваннях зазначили, що їх вразила здатність ШІ швидко опрацьовувати великі обсяги даних, виокремлювати ключові думки, синтезувати наукові джерела та структурувати матеріал. Особливо цінною учасники дослідження вважають можливість швидкого аналізу літератури та встановлення зв'язків між різними науковими підходами, що значно спрощує підготовку огляду літератури та дозволяє більше уваги приділяти критичному осмисленню матеріалу. Водночас саме тема роботи з науковими джерелами стала однією з найбільш суперечливих у відповідях респондентів. Попри те, що частина

учасників позитивно оцінює здатність окремих інструментів ШІ підбирати релевантну літературу та надавати посилання на наукові праці, у питанні про недоліки 11 респондентів наголосили на тому, що генеративні моделі вигадують джерела, подають неіснуючі посилання або плутають авторів і цитати. Таким чином, одна й та сама функція – допомога у пошуку наукових матеріалів – одночасно сприймається як одна з найбільших переваг і як одна з найризикованіших сторін використання ШІ у науковій діяльності.

Приблизно третина респондентів (8 учасників) звернула увагу на можливість ШІ у структуризації матеріалу та організації роботи. У відповідях згадувалося створення планів, таблиць, схем, опорних структур, а також допомога в підготовці презентацій і впорядкуванні інформації. Для частини учасників саме ця функція стала однією з найбільш практично корисних, оскільки дозволяє швидше організувати власні ідеї та вибудувати логіку дослідження. Водночас у блоці відповідей про недоліки респонденти зазначали, що ШІ не завжди правильно розуміє контекст поставленого завдання, а інколи навіть за умов детального опису запиту може неправильно структурувати матеріал або спотворювати зміст інформації. Троє учасників прямо вказали на труднощі, пов'язані з нерозумінням запитів та недостатньою точністю роботи зі спеціалізованими темами.

Помітне місце серед відповідей посідає й тема адаптації до стилю автора та редагування тексту відповідно до вимог наукового стилю. П'ятеро респондентів відзначили, що їх приємно здивувала здатність інструментів ШІ підлаштовуватися під індивідуальний стиль письма, покращувати формулювання, робити текст більш плавним і логічним, а також допомагати у переході до академічного стилю викладу. Учасники дослідження також позитивно оцінювали можливості Grammarly та LanguageTool, які допомагають виявляти граматичні, лексичні та

синтаксичні помилки, пропонуючи варіанти їх виправлення. Проте саме мовно-стилістичний аспект також викликав низку критичних зауважень. Близько 6 респондентів зазначили, що тексти, створені ШІ, часто містять шаблонні конструкції, клішовані фрази та стилістичну одноманітність, через що текст може втрачати індивідуальний авторський стиль. Ще 5 учасників звернули увагу на граматичні помилки, надмірну адаптацію до мовлення користувача та використання невідповідних мовних конструкцій, зокрема суржику. Таким чином, функція редагування та стилістичного покращення тексту також сприймається респондентами неоднозначно, з одного боку, ШІ допомагає вдосконалити формулювання, а з іншого – може робити текст надто шаблонним або навіть вносити нові помилки.

У відповідях також простежується сприйняття ШІ як інструмента підтримки творчого й аналітичного мислення. Шестеро респондентів зазначили, що генеративні моделі можуть пропонувати несподівані ідеї, критично оцінювати запропоновані концепції, знаходити неочікувані зв'язки між різними типами даних або допомагати визначити перспективні напрями дослідження. Водночас частина учасників дослідження зауважила, що генеративні моделі інколи надмірно адаптуються до формулювань користувача, намагаючись підтримати його позицію навіть у випадках, коли вона містить помилки або неточності. Крім того, 12 респондентів зазначили, що ШІ може подавати некоректні факти, застарілу інформацію або змішувати реальні дані зі штучно створеними фрагментами. Це свідчить про те, що попри здатність стимулювати креативність та пришвидшувати роботу з ідеями, генеративні інструменти все ще потребують постійного критичного контролю з боку користувача.

Водночас відповіді респондентів демонструють переважно прагматичне ставлення до генеративного штучного

інтелекту. У більшості випадків ШІ використовується для оптимізації окремих етапів наукової роботи – аналізу інформації, структурування матеріалу, редагування тексту або пошуку джерел, а не для повної автоматизації процесу написання дослідження. Це дозволяє говорити про поступове формування моделей відповідального використання ШІ, у межах яких генеративні технології розглядаються як допоміжний інструмент, що підсилює ефективність академічної діяльності, але не замінює інтелектуальну працю дослідника.

Відповіді респондентів на питання щодо функцій, якими мав би володіти ідеальний інструмент штучного інтелекту для наукового дослідження (рис. 6), демонструють широкий спектр очікувань від генеративних технологій та дозволяють простежити, які саме етапи наукової діяльності учасники дослідження найбільше прагнуть оптимізувати за допомогою ШІ. Найбільшу підтримку серед учасників опитування отримала функція генерації ідей, її обрали 19 респондентів. Такий результат демонструє високий запит на використання ШІ як інструмента стимулювання творчого й дослідницького мислення. Для респондентів важливо, щоб генеративні моделі допомагали формулювати нові підходи до дослідження, пропонували перспективні напрями аналізу та сприяли подоланню труднощів на початкових етапах роботи над науковою темою. Це також корелює з відповідями на попередні питання, у яких учасники зазначали, що ШІ допомагає знаходити неочікувані зв'язки між різними ідеями та критично оцінювати запропоновані концепції.

Другими за поширеністю стали функції стилістичного та орфографічного редагування – їх обрали 17 респондентів. Це свідчить про значний попит на інструменти, здатні вдосконалювати науковий текст, допомагати з академічним стилем викладу, виправленням граматичних помилок та покращенням логіки тексту. Подібний результат є очікуваним, оскільки у

попередніх відповідях респонденти неодноразово згадували Grammarly, LanguageTool та інші сервіси як одні з найбільш корисних у процесі роботи над текстом. Водночас саме мовностилістичний аспект був одним із найбільш суперечливих: частина респондентів у блоці про недоліки наголошувала на шаблонності формулювань, стилістичній одноманітності та втраті авторського стилю.

Високий рівень зацікавлення також продемонстрували функції, пов'язані з роботою з науковою літературою. Прочитання та аналіз теоретичних джерел обрали 16 респондентів, а ще 16 осіб зазначили важливість функції стислого переказу змісту джерел, які вони не мають змоги опрацювати повністю. Крім того, по 13 респондентів вказали на важливість добору джерел літератури та оформлення бібліографії. Такі результати демонструють, що учасники дослідження очікують від ШІ передусім полегшення роботи з великими обсягами наукової інформації та оптимізації рутинних процесів академічного письма. Водночас саме функції пошуку та добору джерел стали одними з найбільш проблемних у відповідях про розчарування: 11 респондентів зазначили, що ШІ вигадує джерела, генерує неіснуючі посилання або неточно працює з бібліографічними даними. Тут простежується певна суперечність між очікуваннями користувачів та реальними можливостями сучасних генеративних моделей.

Важливими для респондентів також є функції, пов'язані з аналітичною обробкою даних. Зокрема, 15 учасників очікують від ШІ допомоги в обрахунку статистичних даних, а 12 респондентів – у плануванні експерименту. Ще 8 осіб зазначили потребу у функції збору експериментальних даних, тоді як лише 4 респонденти очікують від ШІ інтерпретації результатів експерименту. Такий розподіл відповідей демонструє, що респонденти більшою мірою готові делегувати ШІ тех-

нічні та обчислювальні аспекти дослідження, залишаючи за собою функції глибокого аналізу та наукового тлумачення результатів.

Помітну роль у відповідях займають також функції пояснення та уточнення наукової інформації. По 12 респондентів зазначили, що очікують від ШІ пояснення поглядів учених, теорій і концепцій, а також допомоги в уточненні термінології. Це може свідчити про сприйняття генеративних інструментів як своєрідного консультативного ресурсу, який допомагає орієнтуватися в складному теоретичному матеріалі та швидко отримувати пояснення окремих наукових понять.

Менш популярними виявилися функції, пов'язані з безпосереднім створенням тексту. Написання тексту як очікувану функцію обрали лише 6 респондентів, а перефразування чужих текстів, також 6 осіб. Добір цитат цікавить 4 учасників дослідження, а моделювання запитань слухачів на конференції або рецензентів – 12 респондентів. Подібний розподіл відповідей може свідчити про те, що більшість учасників не розглядають ШІ як повноцінного автора наукового тексту, а радше очікують від нього підтримки в організаційних, аналітичних та допоміжних аспектах дослідницької діяльності.

Загалом результати цього блоку опитування демонструють, що респонденти очікують від штучного інтелекту насамперед функцій, які допомагають оптимізувати роботу з інформацією, підтримують генерацію ідей, полегшують аналіз наукової літератури та вдосконалюють текст. Водночас низький рівень запиту на повне написання текстів свідчить про збереження уявлення про наукову діяльність як процес, що потребує особистої інтелектуальної участі дослідника.

Результати опитування щодо функцій, які респонденти не готові довірити інструментам штучного інтелекту зараз (рис. 7), демонструють доволі чітке розмежування між тими аспектами наукової діяльності, які учасники вважають допустимими для

автоматизації, і тими, що, на їхню думку, потребують безпосередньої участі дослідника. Аналіз відповідей засвідчує, що найбільшу недовіру викликають функції,

пов'язані з академічною достовірністю, інтерпретацією результатів та прийняттям наукових рішень.

### Рисунок 6

Відповіді на запитання 9. Якби ви могли створити ідеальний інструмент для наукового дослідження, то ви б очікували від нього (можна обрати кілька варіантів)



### Рисунок 7

Відповіді на запитання 10. Які функції ви б не довірили інструментам ШІ сьогодні (можна обрати кілька варіантів)?



Найбільша кількість респондентів, 16 осіб, зазначила, що не готова довірити ШІ добір джерел літератури. Майже аналогічний показник стосується добору цитат та інтерпретації результатів експерименту – по 15 респондентів. Подібні результати безпосередньо корелюють із попередніми відповідями учасників дослідження, у яких однією з головних проблем генеративного ШІ називали вигадкування джерел, неточне цитування та створення неправдивої інформації. Таким чином, попри те, що у попередньому блоці опитування респонденти відзначали користь ШІ для пошуку літератури та аналізу джерел, рівень довіри до таких функцій залишається низьким. Це свідчить про усвідомлення ризиків, пов'язаних із академічною доброчесністю та необхідністю перевірки будь-якої інформації, згенерованої автоматизованими системами.

Високий рівень недовіри також простежується щодо функцій, пов'язаних із науковим проектуванням та дослідницькою стратегією. 12 респондентів не готові довірити ШІ вибір методології дослідження, стільки ж – збір експериментальних даних, а також написання тексту наукової роботи. Подібні результати демонструють, що учасники дослідження розглядають ці етапи як ключові складники авторської наукової діяльності, які вимагають не лише технічних навичок, але й критичного мислення, наукової рефлексії та особистої відповідальності дослідника. Особливо показовим є те, що майже половина респондентів не готова делегувати ШІ написання тексту, попри активне використання генеративних інструментів для редагування, структурування чи вдосконалення формулювань. Це може свідчити про прагнення зберегти власне авторство та індивідуальний стиль академічного письма.

Доволі високий показник недовіри спостерігається і щодо планування експерименту. Цю функцію не готові делегувати ШІ 9 респондентів. Ще 8 осіб не довіряють інструментам ШІ стислий переказ

змісту джерел, які вони не можуть прочитати повністю. Подібні відповіді можуть свідчити про побоювання респондентів щодо спрощення або викривлення змісту наукових праць, а також втрати важливих контекстуальних деталей під час автоматизованого узагальнення інформації.

Водночас значно нижчий рівень недовіри простежується щодо технічних і допоміжних функцій. Лише 5 респондентів не готові довірити ШІ стилістичне та орфографічне редагування, переклад тексту, створення плану наукового дослідження або обрахунок статистичних даних. Це свідчить про те, що саме такі функції учасники дослідження сприймають як найбільш доцільні для автоматизації та найбільш безпечні з точки зору академічної доброчесності.

Найменший рівень недовіри зафіксовано щодо генерації ідей, лише 2 респонденти зазначили, що не готові довіряти ШІ цю функцію. Подібний результат є особливо показовим у контексті попереднього питання, де генерація ідей виявилася найбільш бажаною функцією "ідеального" ШІ-інструмента. Це дозволяє припустити, що більшість респондентів розглядає генеративний штучний інтелект насамперед як інструмент підтримки творчого мислення, мозкового штурму та пошуку нових дослідницьких підходів, а не як автономного автора наукового продукту.

Низький рівень недовіри також спостерігається щодо уточнення термінології, перефразування текстів і скорочення або розширення матеріалу, кожен з цих функцій не готові довірити ШІ лише 3 респонденти. Це може свідчити про сприйняття таких завдань як технічних або допоміжних, які не становлять суттєвої загрози для наукової достовірності чи авторства.

Загалом результати цього блоку опитування демонструють, що респонденти готові довіряти інструментам штучного інтелекту передусім рутинні, технічні та допоміжні аспекти наукової діяльності, однак значно обережніше ставляться до

делегування ШІ функцій, пов'язаних із критичним аналізом, інтерпретацією результатів, вибором наукової стратегії та роботою з джерелами. Подібний розподіл відповідей свідчить про формування усвідомленого та вибіркового підходу до використання генеративних технологій у науковому середовищі, у межах якого ШІ сприймається не як повноцінний заміник дослідника, а як інструмент підтримки окремих етапів академічної роботи.

У відповідях респондентів на запитання 11 з відкритою відповіддю домінують три взаємопов'язані кластери причин недовіри до ШІ. Найчастіше фіксується ризик ШІ-галюцинацій і вигадання даних (14 відповідей); респонденти пишуть, що ШІ генерує неіснуючі факти, робить помилки в розрахунках та створює переконливі, але хибні результати. Другим за частотою є недовіра до джерел і цитат (12 відповідей), де підкреслено ризик вигаданих або некоректно оформлених покликань. Третій блок стосується відсутності критичного мислення, глибокої інтерпретації та творчого компоненту (10 відповідей). У сукупності ці три типи відповідей формують зміст критики ШІ-інструментів у наукових практиках українських дослідників: генерація сумнівних даних, спотворення їх інтерпретації, порушення академічних стандартів.

Лише 2 відповіді стосуються питання конфіденційності даних та суб'єктивної довіри до людини: "собі я довіряю більше". Також поодинокі згадується негативний досвід використання ШІ як підстава для узагальненої недовіри. Водночас практично відсутні етичні аргументи системного рівня: респонденти не вважають використання ШІ в науці порушенням дослідницької етики, і їх не дуже хвилюють аспекти використання ШІ, наприклад платні версії. Помітним є й те, що жодна відповідь не формулюється як цілком схвальна, тобто, можна сказати, що загалом серед молоді панують скептичні установки щодо безперечного залучення ШІ в дослідницький процес.

У частині відповідей на запитання 12 можна простежити недовіру через власний досвід або самостійної роботи (близько 25% згадок у сукупності мотивів), що підсилює суб'єктивний вимір оцінок. Водночас присутня внутрішня суперечність: респонденти визнають масштабність доступу ШІ до інформації, але водночас трактують це як фактор ненадійності. Відповіді відображають домінування уявлення про ШІ як про нестабільний інструмент, який не відповідає вимогам академічної доброчесності, що спричиняє побоювання делегувати ШІ будь-яку частину наукового дослідження. Відповіді на запитання 12 (рис. 8) демонструють доволі суперечливу ситуацію. Попри те, що всі респонденти зазначали про використання технологій штучного інтелекту у процесі підготовки наукових текстів, лише 30,8% опитаних коли-небудь вказували це у своїх роботах, тоді як більшість (69,2%) ніколи не здійснювали такого посилання. Наявний розрив між фактичним використанням технологій і вказанням їх у списку використаних джерел може свідчити про відсутність ustalених академічних норм щодо прозорого використання ШІ або ж про невпевненість студентів у тому, чи є подібне посилання обов'язковим.

Серед відповідей респондентів на питання про необхідність згадування використання ШІ у науковій роботі (рис. 9) переважає поміркований підхід. Більшість опитаних (76,9%) вважають, що посилання на ШІ є доцільним лише у випадку його значного залучення до підготовки роботи. Натомість лише 23,1% підтримують позицію обов'язкового згадування таких інструментів незалежно від інтенсивності їхнього використання. Жоден респондент не обрав варіанти, які повністю заперечують необхідність згадування ШІ, що свідчить про поступове формування усвідомлення етичної відповідальності під час використання генеративних технологій. Водночас домінування відповіді про необхідність

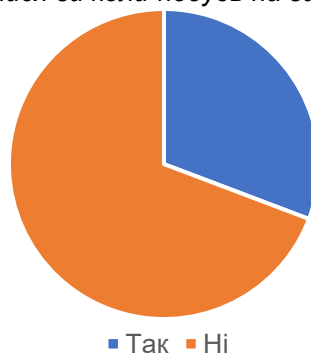
згадування лише за умов значного використання демонструє, що межі між допоміжною та суттєвою участю ШІ в науковій роботі досі залишаються незрозумілими для молодих науковців. Відповіді на питання щодо обізнаності респондентів із правилами оформлення покликань на використання ШІ (рис. 10) демонструють помітний дефіцит практичних знань респондентів у цій сфері. Абсолютна більшість опитаних (76,9%) не знають, як правильно оформлювати такі покликання і лише 23,1 % володіє відповідними навичками. Отримані дані корелюють із попередніми результатами щодо низької практики декларування використання ШІ у власних роботах і фактично пояснюють її причини. Відповіді на запитання 12-14 свідчать про те, що відсутність усталених вимог й недостатній рівень методичної підготовки студентів актуалізує потребу у

розробленні чітких рекомендацій щодо етичного та коректного використання генеративного штучного інтелекту в науковому письмі.

Аналіз відповідей щодо ризиків використання штучного інтелекту в науковій діяльності (рис. 11) засвідчив, що найбільше занепокоєння у респондентів викликає проблема невірогідності інформації, згенерованої ШІ. Найбільш виражений консенсус спостерігається у питанні інформаційної безпеки: абсолютна більшість опитаних (23 особи) оцінили ризик генерування недостовірної або неточної інформації на максимальний бал. Відсутність низьких оцінок у цьому питанні демонструє нагальну потребу наукової спільноти у критичній верифікації даних та усвідомлення обмежень генеративних технологій.

#### Рисунок 8

Відповіді на запитання 12: Чи посилалися ви коли-небудь на використання ШІ у своїх роботах?



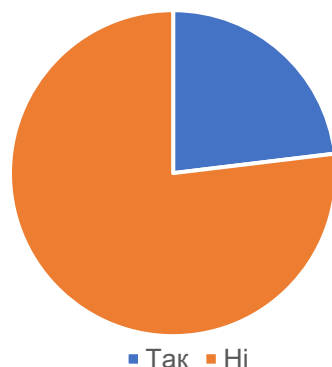
#### Рисунок 9

Відповіді на запитання 13: Чи потрібно, на вашу думку, згадувати використання ШІ в науковій роботі?



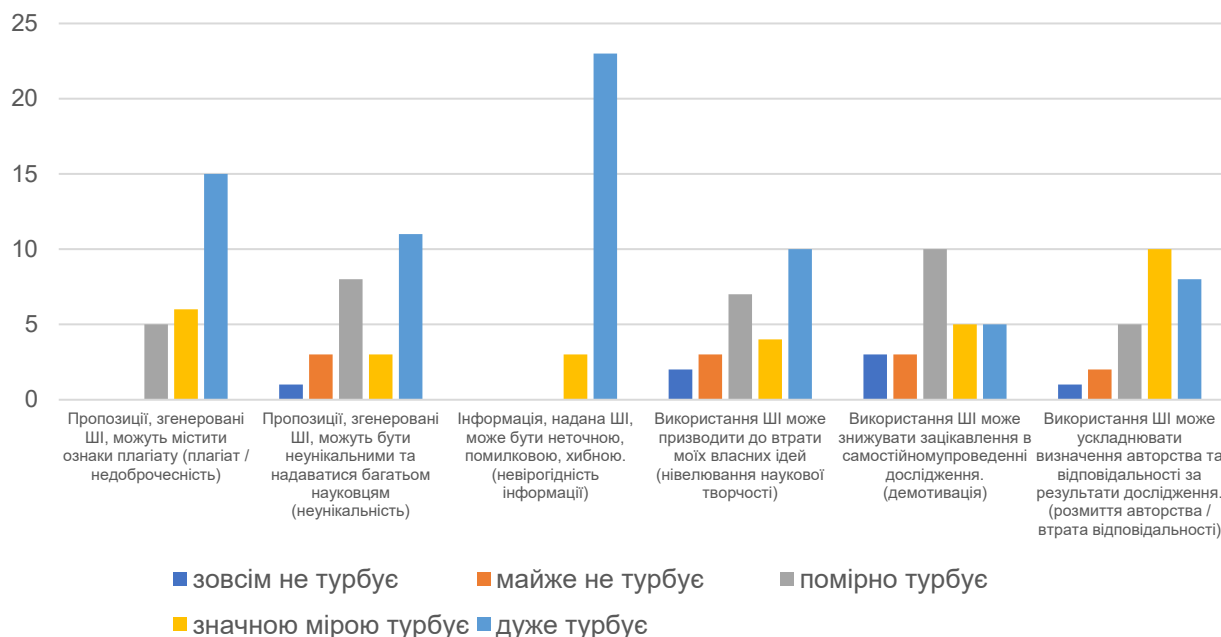
**Рисунок 10**

Відповіді на запитання 14: Чи знаєте ви, як правильно оформлювати посилання на ШІ у роботі?

**Рисунок 11**

Відповіді на запитання 15: Які ризики використання штучного інтелекту в науковій роботі викликають у вас занепокоєння?

Оцініть кожне твердження за шкалою від 1 до 5, де 1 – зовсім не турбує, 5 – дуже турбує.



Водночас ризики погіршення навичок критичного мислення чи академічного письма молодь оцінює менш однозначно, переважно на середньому рівні. Показники в категоріях, що стосуються можливого зниження здатності до самостійного критичного мислення та академічного письма, мають більш розпорошений характер із переважанням середніх та високих оцінок (3-4 бали). Це може вказувати на те, що дослідники сприймають ШІ не як зовнішню загрозу своєму інтелекту, а радше як виклик, що потребує

самодисципліни та нових стратегій самоконтролю.

Найменш критичним, згідно з розподілом відповідей, виявилось занепокоєння щодо технічної складності опанування інструментів. Наявність відповідей у діапазоні 1-2 бали свідчить про високу цифрову адаптивність респондентів, яка вбачає головні ризики у змістових та етичних наслідках такої співпраці. Фокус побоювань зміщується з площини як користуватися у площину як забезпечити достовірність та автентичність.

Відповіді на запитання щодо перевірки контенту, згенерованого штучним інтелектом (рис. 12), демонструють високий рівень критичного ставлення до використання генеративних технологій у науковій діяльності. Більшість респондентів (65,4%) зазначили, що завжди перевіряють згенеровану інформацію, ще 30,8 % роблять це часто. Таким чином, 96,2 % опитаних регулярно верифікують результати роботи ШІ, що вказує на усвідомлення ризику фактичних помилок та недостовірних даних.

Аналіз практичного досвіду використання генеративних моделей (рис. 13) показує, що головною проблемою для респондентів є генерація невірогідних або вигаданих джерел – цей варіант обрали 24 опитаних. Такий результат підтверджує, що питання фактологічної надійності ШІ залишається ключовим бар'єром його використання в академічному середовищі. Другим за поширеністю викликом стали нерелевантні або неточні відповіді (20 осіб), що вказує на обмежену здатність генеративних моделей коректно працювати зі складними спеціалізованими темами без детального формулювання запитів.

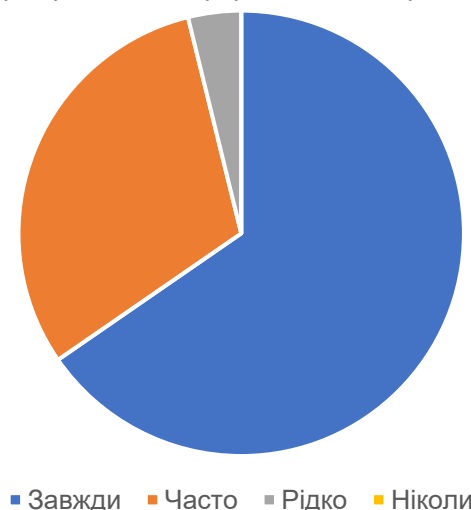
Помітною проблемою для 17 респондентів є також обмежений функціонал

безкоштовних версій сервісів, що демонструє залежність повноцінного доступу до сучасних ШІ-технологій від фінансових можливостей користувачів. Водночас питання конфіденційності даних (5 осіб) та технічної складності використання (1 особа) залишаються другорядними. Це свідчить про те, що основні труднощі взаємодії з ШІ пов'язані не з опануванням технології, а з необхідністю критичної перевірки її результатів.

Результати опитування щодо необхідності нормативного регулювання використання ШІ (рис. 14) демонструють однакостайний запит на формування чітких етичних і методологічних правил у науковому середовищі. Усі респонденти підтримали ідею створення спеціалізованого кодексу: 61,5 % висловили повну згоду, ще 38,5 % зазначили, що такі рекомендації були б доцільними. Такий рівень консенсусу вказує на усвідомлення потреби в унормуванні практик використання генеративних технологій у науковій роботі. Жоден із респондентів не обрав варіанти, що передбачають ігнорування правил або відмову від ШІ як спосіб уникнення ризиків. Це підтверджує сприйняття технологій штучного інтелекту як невід'ємну частину дослідницького процесу, яка, проте, потребує чіткого етичного та методологічного врегулювання.

### Рисунок 12

Відповіді на запитання 16: Чи перевіряєте ви інформацію, згенеровану ШІ?

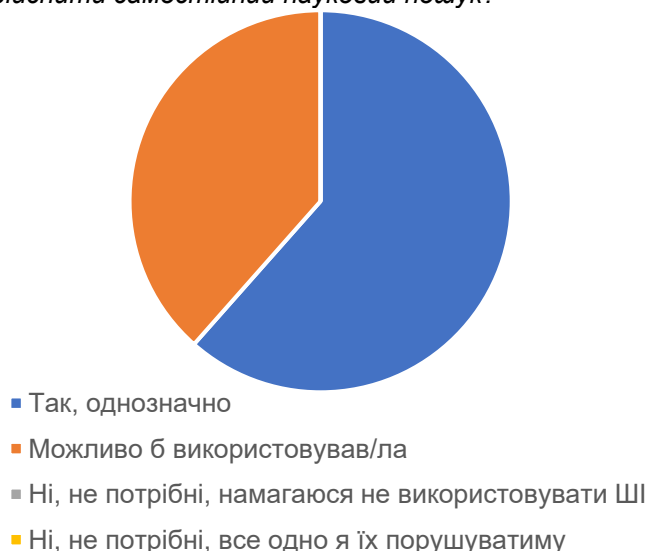


**Рисунок 13**

Відповіді на запитання 17: З якими труднощами ви стикалися при використанні ШІ? (можна обрати кілька варіантів)

**Рисунок 14**

Відповіді на запитання 18: Чи потрібні були б вам сформульовані конкретні правила (кодекс) наукової співпраці з ШІ інструментами для молодих науковців-лінгводидактів, щоб уникнути ризиків і здійснити самостійний науковий пошук?



### Висновки і перспективи дослідження

Висновки проведеного дослідження дають підстави стверджувати, що сучасний дискурс про генеративний штучний інтелект у лінгводидактиці поступово переходить від етапу первинного реагування на нову технологію до етапу її методологічного й етичного осмислення. Якщо у 2023 році переважали швидкі коментарі, критичні есеї, редакційні заяви та політики наукових видань, то у 2024–2025 роках дедалі виразніше зростає

частка емпіричних досліджень використання ШІ, систематичних оглядів і праць, присвячених конкретним інструментам, за допомогою яких можна виконувати окремі дослідницькі операції. Водночас поле все ще залишається помітно дисбалансованим: академічне письмо й мовна підтримка вивчені значно краще, ніж інші види мовленнєвої діяльності та реальні повсякденні практики дослідників. На нашу думку, саме ця нерівномірність і робить особливо важливим звернення до досвіду молодих науковців у галузі лінгводидактики.

Помітно, що як в англomовному, так і в українському академічному просторі поступово формується спільне коло проблем: підтримка академічного письма, використання ШІ у мовному навчанні, переосмислення академічної доброчесності, розвиток ШІ-грамотності та визначення меж ШІ-асистованого дослідження. Водночас у сучасних працях дедалі чіткіше простежується думка про те, що головне питання полягає вже не в самому факті використання генеративного ШІ, а в тому, які саме інтелектуальні операції можуть бути делеговані технології без втрати дослідницької автономії та академічної відповідальності. Саме це, на нашу думку, є одним із ключових викликів для сучасної лінгводидактики.

Складається враження, що генеративний ШІ досить швидко став частиною академічної повсякденності молодих дослідників. Використання чатботів, перекладачів, сервісів мовної підтримки чи інструментів структурування тексту дедалі менше сприймається як виняткова практика. Водночас ця швидкість інтеграції значно випереджає формування чітких інституційних уявлень про межі допустимого використання ШІ в дослідженні. Саме тому поряд із практичним інтересом до нових технологій зберігається помітна невизначеність щодо авторства, самостійності та академічної відповідальності. Результати опитування підтвердили уже описану в міжнародних дослідженнях тенденцію: молоді науковці часто сприймають генеративний ШІ одночасно і як інструмент допомоги, і як потенційне джерело академічного ризику.

Водночас український контекст, на нашу думку, виявляє й певні специфічні риси. Інтеграція генеративного ШІ у вітчизняне академічне середовище значною мірою відбувається стихійно – без усталених процедур, спеціалізованих рекомендацій і достатньо деталізованих моделей академічного регулювання. У такій ситуації саме студенти, магістранти, аспіранти й молоді науковці фактично

змушені самостійно визначати межі допустимого використання ШІ-інструментів у дослідницькій практиці.

Крім того, результати опитування виявили й певне специфічне відхилення від домінуючих тенденцій сучасного академічного дискурсу про генеративний ШІ. Якщо більшість наявних досліджень переважно концентрується на академічному письмі, мовній підтримці чи редагуванні текстів, то значна частина українських молодих науковців продемонструвала інтерес до делегування ШІ значно складніших функцій, пов'язаних із реальним емпіричним дослідженням. Йдеться, зокрема, про планування експерименту, збір експериментальних даних та інтерпретацію результатів дослідження. Акцент на експериментальних операціях помітно контрастує з уже описаним дисбалансом сучасного наукового поля, у якому переважають студії академічного письма та текстотворення.

Авторки вважають цю тенденцію свідченням доволі прагматичного сприйняття генеративного ШІ молодими українськими молодими дослідниками. Попри відсутність усталених правил і чітких моделей академічного регулювання, респонденти вбачають потенціал ШІ не лише у допомозі з мовним оформленням тексту, а й у підтримці ресурсомістких дослідницьких процедур. Водночас відкриті відповіді щодо недовіри до ШІ показали, що саме ці функції залишаються найбільш суперечливими: респонденти часто пояснювали небажання делегувати їх ризиком ШІ-галюцинацій даних, неточності результатів, поверховості інтерпретацій або втрати власної методологічної автономії. Результати опитування ще раз підтверджують одну з ключових тенденцій сучасного етапу розвитку ШІ-асистованих досліджень: головна проблема полягає вже не в самому факті використання генеративного ШІ, а у визначенні меж між допомогою технології та відповідальністю самого дослідника.

На нашу думку, сучасний етап розвитку дискусії вже потребує не лише загальних закликів до академічної доброчесності, а й чіткіших професійних орієнтирів щодо того, які саме дослідницькі процедури можуть виконуватися за ШІ-асистування, а які повинні залишатися сферою самостійної інтелектуальної роботи дослідника. Йдеться, зокрема, про правила використання генеративного ШІ під час аналізу джерел, інтерпретації результатів, побудови аргументації, формулювання висновків чи створення академічного тексту. У цьому контексті лінгводидактична спільнота наближається до потреби формування не лише загальних рекомендацій щодо доброчесного використання ШІ, а й своєрідного інституційного кодексу або системи професійних правил ШІ-асистованого дослідження. Такий підхід важливий не лише для студентів і молодих науковців, а й для ширшого академічного середовища, оскільки дозволив би чіткіше окреслити межі допустимого делегування інтелектуальної праці технології.

Перспективи подальших досліджень пов'язані насамперед із детальнішим аналізом реальних практик використання генеративного ШІ в лінгводидактичних дослідженнях. Особливо цікавим видається з'ясування того, як саме молоді науковці використовують ШІ на різних етапах роботи – під час пошуку літератури, аналізу джерел, структурування матеріалу, написання тексту чи мовного редагування. Не менш важливим є дослідження того, як у цих умовах змінюється саме уявлення про авторство, дослідницьку самостійність і академічну компетентність.

**Внесок авторок:** О. Любашенко – постановка проблеми, огляд джерел та аналіз літератури; висновки і перспективи дослідження; К. Мілюкова – розроблення методології дослідження, створення опитувальника, збір та інтерпретація емпіричних даних, узагальнення частини отриманих результатів дослідження; С. Серєда – розроблення методології дослідження, збір та інтерпретація емпіричних даних.

### Список використаних джерел

Безугла, І. (2025). Персоналізація навчання за допомогою штучного інтелекту у викладанні іноземних мов: практичний досвід французьких університетів [Тези конференції]. У *Інтеграція штучного інтелекту в освіту – виклики та можливості* (с. 63–66). Liha-Pres. <https://doi.org/10.36059/978-966-397-477-4-10>

Бензионович, А. (2025). Персоналізовані траєкторії навчання: як ШІ може допомогти викладачам і студентам [Тези конференції]. У *Інтеграція штучного інтелекту в освіту – виклики та можливості* (с. 70–72). Liha-Pres. <https://doi.org/10.36059/978-966-397-477-4-12>

Братанич О. (2025). Застосування інструментів обробки мови на базі ШІ та ChatGPT у навчанні та викладанні англійської мови як іноземної (EFL) та англійської для спеціальних цілей (ESP) у ВНЗ [Тези конференції]. У *Інтеграція штучного інтелекту в освіту – виклики та можливості* (с. 120–123). Liha-Pres. <https://doi.org/10.36059/978-966-397-477-4-26>

Голінко, А. (2025). Синергія креативного потенціалу та персоналізації у вивченні англійської мови завдяки штучному інтелекту [Тези конференції]. У *Інтеграція штучного інтелекту в освіту – виклики та можливості* (с. 179–182). Liha-Pres. <https://doi.org/10.36059/978-966-397-477-4-43>

Іваницька, Ю. (2025). Інтеграція сучасних інструментів на основі штучного інтелекту до занять з іноземної мови (на матеріалі німецької мови) [Тези конференції]. У *Інтеграція штучного інтелекту в освіту – виклики та можливості* (с. 323–326). Liha-Pres. <https://doi.org/10.36059/978-966-397-477-4-81>

Конопляник, Л. (2025). Цифрові інструменти як засіб підвищення іншомовної комунікативної компетентності у процесі вивчення іноземної мови у ЗВО [Тези конференції]. У *Інтеграція штучного інтелекту в освіту – виклики та можливості* (с. 382–385). Liha-Pres. <https://doi.org/10.36059/978-966-397-477-4-96>

Копил, Г. (2025). Штучний інтелект у формуванні інтеркультурологічних компетенції майбутніх фахівців з міжнародної економіки у процесі вивчення іноземних мов (на прикладі німецької мови) [Тези конференції]. У *Інтеграція штучного інтелекту в освіту – виклики та можливості* (с. 386–389). Liha-Pres. <https://doi.org/10.36059/978-966-397-477-4-97>

Красій, Д. (2025). Інтеграція штучного інтелекту в освітній процес: автоматизація, персоналізація та етичні аспекти [Тези конференції]. У *Інтеграція штучного інтелекту в освіту – виклики та можливості* (с. 405–407). Liha-Pres. <https://doi.org/10.36059/978-966-397-477-4-102>

Левченко, А. (2025). Психологічні особливості розвитку критичного мислення у майбутніх психологів [Тези конференції]. У *Інтеграція штучного*

інтелекту в освіту – виклики та можливості (с. 478-480). Liha-Pres. <https://doi.org/10.36059/978-966-397-477-4-122>

Любашенко, О. (2025). Штучний інтелект як інструмент лінгводидактичного дослідження: спроможність та обмеження [Тези конференції]. В *Інтеграція штучного інтелекту в освіту – виклики та можливості* (с. 506-509). Liha-Pres. <https://doi.org/10.36059/978-966-397-477-4-129>

Удовіченко, Л. (2025). Напрями впровадження генеративного ШІ під час викладання дисципліни "Українська мова за професійним спрямуванням" [Тези конференції]. У *Інтеграція штучного інтелекту в освіту – виклики та можливості* (с. 802-804). Liha-Pres. <https://doi.org/10.36059/978-966-397-477-4-211>

Халимон, І. (2025). Штучний інтелект як інструмент розвитку критичного мислення майбутніх перекладачів [Тези конференції]. У *Інтеграція штучного інтелекту в освіту – виклики та можливості* (с. 817-819). Liha-Pres. <https://doi.org/10.36059/978-966-397-477-4-215>

Chan, C. K. Y., & Hu, W. (2023). Students' voices on generative AI: Perceptions, benefits, and challenges in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(43). <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00411-8>

Dotan, R., Parker, L. S., & Radzilowicz, J. G. (2024). *Responsible adoption of generative AI in higher education: Developing a "points to consider" approach based on faculty perspectives* [Paper presentation]. ACM Conference on Fairness, Accountability, and Transparency. arXiv <https://doi.org/10.48550/arXiv.2406.01930>

Hosseini, M., Resnik, D. B., & Holmes, K. (2023). The ethics of disclosing the use of artificial intelligence tools in writing scholarly manuscripts. *Accountability in Research*, 30(8), 1–9. <https://doi.org/10.1177/17470161231180449>

Imran, M., & Almusharraf, N. (2023). *Analyzing the role of ChatGPT as a writing assistant at higher education level: A systematic review of the literature*. Contemporary Educational Technology, 15(4). <https://doi.org/10.30935/cedtech/13605>

Kasneci, E., Sessler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., Gasser, U., Groh, G., Günemann, S., Hüllermeier, E., Krusche, S., Kutyniok, G., Michaeli, T., Nerdel, C., Pfeiffer, F., Poquet, O., Sailer, M., Schmidt, A., Seidel, T., Stadler, M., & Kasneci, G. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences*, 103, 102274. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274>

Li, B., Tan, Y. L., Wang, C., & Lowell, V. (2025). Generative artificial intelligence in language learning and teaching: A systematic review of empirical research (2023–2024). *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 8, 100445. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2025.100445>

Luckin, R. (2018). *Machine learning and human intelligence: The future of education for the 21st century*. UCL Institute of Education Press.

Luckin, R., & Cukurova, M. (2019). Designing educational technologies in the age of AI: A learning sciences-driven approach. *British Journal of Educational Technology*, 50(6), 2824–2838. <https://doi.org/10.1111/bjet.12861>

Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). *Intelligence unleashed: An argument for AI in education*. Pearson.

Miao, F. & Holmes, W. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/EWZM9535>

Ngwenyama, O., & Rowe, F. (2024). Should we collaborate with AI to conduct literature reviews? Changing epistemic values in a flattening world. *Journal of the Association for Information Systems*, 25(1), 122–136. <https://doi.org/10.17705/1jais.00869>

O'Dea, X., Ng, D. T. K., O'Dea, M., & Shkuratsky, V. (2024). Factors affecting university students' generative AI literacy: Evidence and evaluation in the UK and Hong Kong contexts. *Journal of Educational Computing Research*, 62(1). <https://doi.org/10.1177/14782103241287401>

Perkins, M. (2023). Academic integrity considerations of AI large language models in the post-pandemic era: ChatGPT and beyond. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 20(2), 07. <https://doi.org/10.53761/1.20.02.07>

## References

Benzionovych, A. (2025). Personalizovani traiektorii navchannia: yak ShI mozhe dopomohty vykladacham i studentam [Personalized Learning Pathways: How AI Can Help Teachers and Students]. [Conference proceedings]. In *Intehratsiia shtuchnoho intelektu v osvitu – vyklyki ta mozhlyvosti* (pp. 70-72). Liha-Pres. <https://doi.org/10.36059/978-966-397-477-4-12> (In Ukrainian).

Bezuhla, I. (2025). Personalizatsiia navchannia za dopomohoiu shtuchnoho intelektu u vykladanni inozemnykh mov: praktychnyi dosvid frantsuzkykh universytetiv [Personalizing Learning through Artificial Intelligence in Foreign Language Teaching: Practical Experience of French Universities]. [Conference proceedings]. In *Intehratsiia shtuchnoho intelektu v osvitu – vyklyki ta mozhlyvosti* (pp. 63–66). Liha-Pres. <https://doi.org/10.36059/978-966-397-477-4-10> (In Ukrainian).

Bratanych, O. (2025). Zastosuvannia instrumentiv obrobky movy na bazi ShI ta ChatGPT u navchanni ta vykladanni anhliiskoi movy yak inozemnoi (EFL) ta anhliiskoi dlia spetsialnykh tsilei (ESP) u VNZ [The Use of AI- and ChatGPT-Based Language Processing Tools in Learning and Teaching English as a Foreign Language (EFL) and English for Specific Purposes (ESP) in Higher

Education Institutions]. [Conference proceedings]. In *Intehratsiia shtuchnoho intelektu v osvitu – vyklyki ta mozhlyvosti* (pp. 120-123). Liha-Pres. <https://doi.org/10.36059/978-966-397-477-4-26> (In Ukrainian).

Chan, C. K. Y., & Hu, W. (2023). Students' voices on generative AI: Perceptions, benefits, and challenges in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(43). <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00411-8>

Dotan, R., Parker, L. S., & Radzilowicz, J. G. (2024). *Responsible adoption of generative AI in higher education: Developing a "points to consider" approach based on faculty perspectives* [Paper presentation]. ACM Conference on Fairness, Accountability, and Transparency. arXiv <https://doi.org/10.48550/arXiv.2406.01930>

Hosseini, M., Resnik, D. B., & Holmes, K. (2023). The ethics of disclosing the use of artificial intelligence tools in writing scholarly manuscripts. *Accountability in Research*, 30(8), 1–9. <https://doi.org/10.1177/17470161231180449>

Imran, M., & Almusharraf, N. (2023). *Analyzing the role of ChatGPT as a writing assistant at higher education level: A systematic review of the literature*. *Contemporary Educational Technology*, 15(4). <https://doi.org/10.30935/cedtech/13605>

Ivanytska, Yu. (2025). Intehratsiia suchasnykh instrumentiv na osnovi shtuchnoho intelektu do zaniat z inozemnoi movy (na materialy nimetskoj movy) [Integration of Modern Artificial Intelligence-Based Tools into Foreign Language Classes (Based on the German Language)]. [Conference proceedings]. In *Intehratsiia shtuchnoho intelektu v osvitu – vyklyki ta mozhlyvosti* (pp. 323-326). Liha-Pres. <https://doi.org/10.36059/978-966-397-477-4-81> (In Ukrainian).

Kasneci, E., Sessler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., Gasser, U., Groh, G., Günemann, S., Hüllermeier, E., Krusche, S., Kutyniok, G., Michaeli, T., Nerdel, C., Pfeiffer, F., Poquet, O., Sailer, M., Schmidt, A., Seidel, T., Stadler, M., & Kasneci, G. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences*, 103, 102274. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274>

Khalymon, I. (2025). Shtuchnyi intelekt yak instrument rozvytku krytychnoho myslennia maibutnykh perekladachiv [Artificial Intelligence as a Tool for Developing Critical Thinking in Future Translators]. [Conference proceedings]. In *Intehratsiia shtuchnoho intelektu v osvitu – vyklyki ta mozhlyvosti* (pp. 817-819). Liha-Pres. <https://doi.org/10.36059/978-966-397-477-4-215> (In Ukrainian).

Konoplianyk, L. (2025). Tsyfrovii instrumenty yak zasib pidvyshchennia inshomovnoi komunikativnoi kompetentnosti u protsesi vyvchennia inozemnoi movy u ZVO [Digital Tools as a Means of Enhancing Foreign Language Communicative Competence in the Process of Learning a Foreign Language in

Higher Education Institutions]. [Conference proceedings]. In *Intehratsiia shtuchnoho intelektu v osvitu – vyklyki ta mozhlyvosti* (pp. 382-385). Liha-Pres. <https://doi.org/10.36059/978-966-397-477-4-96> (In Ukrainian).

Kopyl, H. (2025). Shtuchnyi intelekt u formuvanni interkulturolohichnoi kompetentsii maibutnykh fakhivtsiv z mizhnarodnoi ekonomiky u protsesi vyvchennia inozemnykh mov (na prykladi nimetskoj movy) [Artificial Intelligence in the Development of Intercultural Competence of Future International Economics Specialists in the Process of Foreign Language Learning (Using German as an Example)]. [Conference proceedings]. In *Intehratsiia shtuchnoho intelektu v osvitu – vyklyki ta mozhlyvosti* (pp. 386-389). Liha-Pres. <https://doi.org/10.36059/978-966-397-477-4-97> (In Ukrainian).

Krasii, D. (2025). Intehratsiia shtuchnoho intelektu v osviti protses: avtomatyzatsiia, personalizatsiia ta etychni aspekty [Integration of Artificial Intelligence into the Educational Process: Automation, Personalization, and Ethical Aspects]. [Conference proceedings]. In *Intehratsiia shtuchnoho intelektu v osvitu – vyklyki ta mozhlyvosti* (pp. 405-407). Liha-Pres. <https://doi.org/10.36059/978-966-397-477-4-102> (In Ukrainian).

Levchenko, A. (2025). Psykholohichni osoblyvosti rozvytku krytychnoho myslennia u maibutnykh psykholohiv [Psychological Features of Critical Thinking Development in Future Psychologists]. [Conference proceedings]. In *Intehratsiia shtuchnoho intelektu v osvitu – vyklyki ta mozhlyvosti* (pp. 478-480). Liha-Pres. <https://doi.org/10.36059/978-966-397-477-4-122> (In Ukrainian).

Li, B., Tan, Y. L., Wang, C., & Lowell, V. (2025). Generative artificial intelligence in language learning and teaching: A systematic review of empirical research (2023–2024). *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 8, 100445. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2025.100445>

Liubashenko, O. (2025). Shtuchnyi intelekt yak instrument lnhvodydaktychnoho doslidzhennia: spromozhnist ta obmezhenia [Artificial Intelligence as a Tool for Linguodidactic Research: Capabilities and Limitations]. [Conference proceedings]. In *Intehratsiia shtuchnoho intelektu v osvitu – vyklyki ta mozhlyvosti* (pp. 506-509). Liha-Pres. <https://doi.org/10.36059/978-966-397-477-4-129> (In Ukrainian).

Luckin, R. (2018). *Machine learning and human intelligence: The future of education for the 21st century*. UCL Institute of Education Press.

Luckin, R., & Cukurova, M. (2019). Designing educational technologies in the age of AI: A learning sciences-driven approach. *British Journal of Educational Technology*, 50(6), 2824–2838. <https://doi.org/10.1111/bjet.12861>

Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). *Intelligence unleashed: An argument for AI in education*. Pearson.

Miao, F. & Holmes, W. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/EWZM9535>

Ngwenyama, O., & Rowe, F. (2024). Should we collaborate with AI to conduct literature reviews? Changing epistemic values in a flattening world. *Journal of the Association for Information Systems*, 25(1), 122–136. <https://doi.org/10.17705/1jais.00869>

O'Dea, X., Ng, D. T. K., O'Dea, M., & Shkuratsky, V. (2024). Factors affecting university students' generative AI literacy: Evidence and evaluation in the UK and Hong Kong contexts. *Journal of Educational Computing Research*, 62(1). <https://doi.org/10.1177/14782103241287401>

Perkins, M. (2023). Academic integrity considerations of AI large language models in the

post-pandemic era: ChatGPT and beyond. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 20(2), 07. <https://doi.org/10.53761/1.20.02.07>

Udovichenko, L. (2025). Napriamy vprovadzhennia heneratyvnoho ShI pid chas vykladannia dystsypliny "Ukrainska mova za profesiinym spriamuvanniam" [Directions for Implementing Generative AI in Teaching the Course "Ukrainian Language for Professional Purposes"]. [Conference proceedings]. In *Intehratsiia shtuchnoho intelektu v osvitu – vykliki ta mozhlyvosti* (pp. 802-804). Liha-Pres. <https://doi.org/10.36059/978-966-397-477-4-211> (In Ukrainian).

Отримано редакцією журналу / Received: 25.03.26

Прорецензовано / Reviewed: 20.04.26

Схвалено до друку / Accepted: 22.04.26

## Додаток А

### Опитувальник

#### Практики використання та очікувані функції ШІ в науковій роботі студентів, магістрантів і аспірантів

1. Ваш статус: (оберіть 1 відповідь)

- студент/ка бакалаврату
- студент/ка магістратури
- аспірант/ка
- випускник/ця університету

2. Який досвід наукової роботи ви маєте натепер? (можливі кілька відповідей)

- Не маю досвіду
- Тези конференції/ій
- Наукова/і стаття/і
- Магістерська робота
- Інше (вказіть)

3. Якщо є досвід, то в якій галузі лінгводидактики? (можливі кілька відповідей)

- навчання рідної мови
- навчання іноземної мови
- загальні лінгводидактичні проблеми
- інше

4. Чи використовували ви будь-які інструменти ШІ у підготовці своїх наукових праць? (оберіть 1 відповідь)

- так
- ні

5. Якими інструментами ШІ ви користувалися в науковій роботі? (можливі кілька відповідей)

ChatGPT	DeepL	Connected Papers
Gemini	Grok	Copilot
Claude	Zotero	Gamma
Grammarly	Elicit	Litmaps
LanguageTool	Perplexity	Інші (вказіть)

6. До якої міри ви залучали ШІ у процес написання? (оберіть 1 відповідь)

- Мінімально (окремі підказки)
- Частково (ідеї, редагування)
- Значною мірою (створення фрагментів тексту)
- Переважно (генерація більшої частини тексту)

7. Які функції інструментів ШІ вас неочікувано приємно вразили. Почніть відповідь зі слів "Мене приємно вразило, що цей інструмент може..." (запитання з довгою текстовою відповіддю)

8. Які функції інструментів ШІ вас неприємно розчарували. Почніть відповідь зі слів "Мене розчарувало, що цей інструмент..." (запитання для довгої текстової відповіді)

9. Якби ви могли створити ідеальний інструмент для наукового дослідження, то ви б очікували від нього? (можливі кілька відповідей)

- Генерації ідей
- Вибору методології дослідження
- Планування експерименту
- Збору експериментальних даних
- Прочитання та аналізу теоретичних джерел
- Обчислення статистичних даних
- Написання тексту
- Стилістичного та орфографічного редагування
- Перекладу тексту
- Добору цитат
- Добору джерел літератури
- Оформлення джерел літератури, зібраних вами
- Створення плану наукового дослідження
- Пояснення поглядів учених, теорій, концепцій
- Уточнення термінології
- Перефразування чужих текстів (уривків)
- Скорочення або розширення наданого вами тексту
- Стислого переказу змісту джерел, які ви не можете прочитати
- Інтерпретації результатів експерименту
- Моделювання запитань слухачів на конференції, рецензентів на захисті

10. Які функції ви б не довірили інструментам ШІ сьогодні? (можливі кілька відповідей)

- Генерації ідей
- Вибору методології дослідження
- Планування експерименту
- Збору експериментальних даних
- Прочитання та аналізу теоретичних джерел
- Обрахунку статистичних даних
- Написання тексту
- Стилістичного та орфографічного редагування
- Перекладу тексту
- Добору цитат
- Добору джерел літератури
- Оформлення джерел літератури, зібраних вами
- Створення плану наукового дослідження
- Пояснення поглядів учених, теорій, концепцій
- Уточнення термінології
- Перефразування чужих текстів (уривків)
- Скорочення або розширення наданого вами тексту
- Стислого переказу змісту джерел, які ви не можете прочитати
- Інтерпретації результатів експерименту
- Моделювання запитань слухачів на конференції, рецензентів на захисті

11. Поясніть свою недовіру. Почніть зі слів "Я б не довірив/ла це сучасним інструментам ШІ, тому що....." (запитання з довгою текстовою відповіддю)

12. Чи посилалися ви коли-небудь на використання ШІ у своїх роботах? (оберіть 1 відповідь)

- так
- ні

13. Чи потрібно, на вашу думку, вказувати використання ШІ в роботі? (оберіть 1 відповідь)

- так, завжди
- лише у разі значного використання
- не обов'язково
- ні, не потрібно

14. Чи знаєте ви, як правильно оформлювати посилання на ШІ у роботі? (оберіть 1 відповідь)

- так
- ні

15. Чи перевіряєте ви інформацію, згенеровану ШІ? (оберіть 1 відповідь)

- завжди
- часто
- рідко
- ніколи

16.3 якими труднощами ви стикалися при використанні ШІ? (можливі кілька відповідей)

- неправильні або вигадані джерела
- неадекватні або нерелевантні відповіді
- обмеження безкоштовних версій
- конфіденційність даних
- інше (вказіть)

17. Які ризики використання штучного інтелекту в науковій роботі викликають у вас занепокоєння? Оцініть кожне твердження за шкалою від 1 до 5, де

1 – зовсім не турбує, 5 – дуже турбує.

Пропозиції, згенеровані ШІ, можуть містити ознаки плагіату (плагіат / недоброчесність)

Пропозиції, згенеровані ШІ, можуть бути неунікальними та надаватися багатьом науковцям (неунікальність)

Інформація, надана ШІ, може бути неточною, помилковою, хибною. (невірогідність інформації)

Використання ШІ може призводити до втрати моїх власних ідей (нівелювання наукової творчості)

Використання ШІ може знижувати зацікавлення в самостійному проведенні дослідження. (демотивація)

Використання ШІ може ускладнювати визначення авторства та відповідальності за результати дослідження. (розмиття авторства / втрата відповідальності)

18. Чи потрібні були б вам сформульовані конкретні правила (кодекс) наукової співпраці з ШІ інструментами для молодих науковців-лінгводидактів, щоб уникнути ризиків і здійснити самостійний науковий пошук? (оберіть 1 відповідь)

- так, однозначно
- можливо б використовував/ла
- ні, не потрібні, намагаюся не використовувати ШІ
- ні не потрібні, все одно я їх порушуватиму

**Olesia Liubashenko (Ukraine)**

ORCID ID: 0000-0002-8167-0940

**Karyna Miliukova (Ukraine)**

ORCID ID: 0009-0003-7385-3426

**Sophia Sereda (Ukraine)**

ORCID ID: 0009-0000-6424-2365

## **GENERATIVE ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN LANGUAGE EDUCATION RESEARCH: PRACTICES OF USE, EXPECTATIONS AND APPROACHES TO RESPONSIBLE USE**

**Background.** *The rapid integration of generative artificial intelligence into education and academic work has intensified discussions about the possibilities, limitations, and ethical implications of AI-assisted research practices. In language education research, this issue is especially sensitive because academic writing, interpretation, and language formulation constitute a central part of scholarly activity rather than a purely technical component. Recent international and Ukrainian studies increasingly focus on academic integrity, AI literacy, transparency of AI use, and the role of generative technologies in supporting academic writing, language learning, and research-related tasks. At the same time, the everyday research practices of students and early-career researchers remain insufficiently explored, particularly in the Ukrainian context.*

*The aim of the article is to examine how generative artificial intelligence is currently understood and used in language education research and to identify contemporary tendencies in attitudes toward AI-assisted academic work in Ukrainian and international academic discourse. The objectives are: (1) to analyse current*

*approaches to the use of generative AI in educational and research contexts; (2) to identify major tendencies in Ukrainian and international discussions of AI-assisted research practices, academic integrity, and AI literacy; (3) to investigate how students and early-career researchers use generative AI tools in their own research activity; and (4) to explore perceptions of acceptable and unacceptable forms of AI-assisted academic work.*

**Method.** *The study combines an analysis of recent Ukrainian and international scholarship with an empirical survey of 26 students, postgraduate students, and graduates of language education programs at Ukrainian higher education institutions who had experience preparing conference abstracts, research articles, or master's theses. The questionnaire focused on the types of AI tools used, purposes of use, attitudes toward AI-assisted research practices, and perceptions of ethical boundaries in academic work.*

**Results and discussion.** *The findings demonstrate that generative chatbots and language-support tools dominate over specialised AI-assisted scholarly discovery instruments in the everyday practices of young researchers. Participants reported frequent use of AI for editing, translation, text structuring, brainstorming, and language support, while attitudes toward more autonomous forms of AI-generated research remained considerably more cautious. The study confirms broader international tendencies toward the normalisation of AI-assisted academic work while also revealing uncertainty regarding acceptable limits of AI involvement in research procedures. The findings indicate the need for clearer institutional and professional approaches to regulating AI-assisted research practices in the preparation of future language educators and researchers.*

**Keywords:** *generative artificial intelligence, language education, research activity, research ethics.*

## BIOS

**Olesia Liubashenko**, PhD in Applied Linguistics, Dr.Sc. in Education, Full Professor, Department of Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures. Her areas of research interests: communication interaction, teaching and learning strategies, professional discourse.

**E-mail:** alessialiubashenko@gmail.com

**Karyna Miliukova**, Researcher, LLC Akademika, Bachelor of the program "Teaching Methodology of Ukrainian Language and Literature, Foreign Language in Comprehensive School" at National Taras Shevchenko University of Kyiv. Her areas of research interests: language education methodology, the application of innovative and AI-assisted technologies in language teaching and learning.

**E-mail:** miliykova.karina@gmail.com

**Sophia Sereda**, student of the master's program "Theory and Methods of Teaching Ukrainian Language and Literature and a Foreign Language in Specialized Upper Secondary School" at National Taras Shevchenko University of Kyiv. Her areas of research interests: methods and techniques of teaching Ukrainian and English, responsible use of AI technologies in academic environments.

**E-mail:** sophia.sereda23@gmail.com

Автори заявляють про відсутність конфлікту інтересів. Спонсори не брали участі в дослідженні, в аналізі й інтерпретації даних, в описі результатів дослідження, у схваленні публікації до друку.

The authors had declared no conflicts of interest. Sponsors were not involved in the research, data analysis, interpretation, writing, or publication approval process.

УДК 37.016:811.161.2'27

Ольга Драгінда (Україна)  
ORCID ID: 0000-0002-1080-4817  
Анастасія Бессмертна (Україна)  
ORCID ID: 0009-0004-5634-7588

## РОЗВИТОК УСНОГО ПУБЛІЧНОГО МОВЛЕННЯ ТА МЕДІАГРАМОТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПОЗАКЛАСНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ГУМАНІТАРНОГО ТА БІБЛІОТЕЧНО-БІБЛІОГРАФІЧНОГО СПРЯМУВАНЬ

*У статті представлено аналіз типів позаурочної діяльності та визначено ті, які доцільно організовувати для розвитку усного публічного мовлення старшокласників. Автори пропонують технологію позакласного заходу, спрямовану на підвищення рівня медіаграмотності учнів старших класів, що відповідає завданням гуманітарного та бібліотечно-бібліографічного напрямів позашкільної освіти. Зміст технології передбачає інтеграцію мовно-мовленнєвих умінь у процес критичного аналізу медіаконтенту. Дослідження лексичних маркерів невірності, синтаксичних особливостей клікбейту та риторичних стратегій у публічних дебатах становить основу технології розвитку усного публічного мовлення. До структури заходу залучено воркшоп, дебати та соціальний експеримент, що дає змогу учням розвивати тезаурус, використовувати інформаційні ресурси для аргументації та захисту власної позиції в інформаційному просторі. Запропоновану технологію можна впроваджувати у позакласних та позашкільних заходах із популяризації медіаграмотності та формування критичного мислення, в яких відбувається розвиток усного публічного українського мовлення учнів*

**Ключові слова:** розвиток усного публічного мовлення, медіаграмотність, критичний аналіз медіаконтенту, старшокласники, позакласний захід, гуманітарний напрям, бібліотечно-бібліографічний напрям.

### Вступ

**Постановка проблеми.** Сучасний етап розвитку лінгводидактики характеризується зміною акцентів у навчанні мови: від засвоєння суто лінгвістичних знань до формування здатності ефективно комунікувати в різних сферах суспільного життя. Особливого значення набуває розвиток усномовленнєвої та риторичної компетентностей як базових для успішної соціальної інтеграції та професійного становлення особистості (Воронова, 2024). На етапі старшої школи, коли учні готуються до самостійної діяльності, виникає гостра потреба у вдосконаленні їхніх умінь логічно, аргументовано та переконливо висловлювати власні думки (Кучерук, 2016).

Слід наголосити, що розвиток мовної особистості є тривалим поетапним процесом, реалізація якого передбачає як вольові зусилля з боку учнів, так і наявність

пізнавального інтересу (Ласкова, 2014). Відповідно, першочерговим завданням стає пошук тих тем і форм роботи, які резонують із реальними інтересами школярів, зокрема, пов'язаних із цифровим та медійним середовищем. Це особливо актуально для сучасного покоління старшокласників, які в майбутньому відбудуватимуть країну після війни, зберігатимуть національні традиції, мову і культуру. За таких умов формування їхнього публічного мовлення набуває вагомого суспільного значення (Грицак, 2024).

Учням уже сьогодні необхідно вміти впевнено висловлюватися під час захисту проєктів, у медіапросторі та громадській діяльності. Проте, попри практичну значущість, методика формування публічного мовлення старшокласників у сучасних наукових студіях залишається

недостатньо висвітленою й потребує ретельного теоретико-методичного опрацювання (Палихата & Штафірна, 2023). Наявний розрив між вимогами часу та реальними методичними інструментами вчителя-словесника зумовлює потребу в оновленні дидактичного інструментарію. Розв'язання цієї проблеми вбачається у впровадженні інноваційних методів та ігор-драматизацій, які стимулюють мовленнєву активність (Ласкова, 2014), а також у застосуванні текстоцентричного підходу як для підготовки до публічних виступів (Грицак, 2024). Успішне поєднання традиційних методик із новітніми підходами дозволить сформувати готовність випускників до ефективної комунікативної взаємодії (Воронова, 2024), відкритого діалогу в професійному та суспільному житті.

**Огляд досліджень і публікацій.** Проблему чіткої диференціації та дефініції термінів "позакласний захід" та "позашкільний захід" під час організації навчання в закладах загальної середньої освіти або висвітлення специфіки залучення учнівської молоді до активностей різного спрямування в останнє десятиліття пропонують розв'язувати з позицій інтегрованого підходу (Botamo et al., 2024; Kazem, 2016), розмежовуючи внутрішньошкільну та позаінституційну форми позаурочної роботи. Проте зазвичай зберігаються традиційні погляди на контексти реалізації змісту навчання через додаткові заняття. Наприклад, категорія позакласного заходу здебільшого розглядається як інструмент доповнення обов'язкової навчальної програми або як засіб розвитку автономності учнів у процесі оволодіння мовою (Xiao & Luo, 2009; Botamo et al., 2024).

Дослідник Мохаммад Казем (Kazem, 2016), який послідовно розглядає застосування концепцій позаурочної діяльності в навчанні іноземних мов у системі вищої та середньої освіти, ініціював у 2016 році дисертаційну роботу "Вплив позакласних заходів на тих, хто вивчає

другу мову", яка є прикладом ґрунтовного аналізу впливу таких активностей на академічні результати (Kazem, 2016). У праці представлено погляди авторів – прихильників різних педагогічних підходів, зокрема: використання ігрових технологій, проведення дебатів, впровадження театралізованих вистав та інструментів дрампедогогіки. Автори проаналізованих публікацій розглядають позакласні заходи як лінгводидактичне явище, як простір для розвитку зв'язного мовлення в автентичному соціальному контексті, в якому перебувають підлітки. Отже, позаурочна діяльність як лінгводидактична категорія є ключовою в процесі розвитку комунікативних компетенцій та медіаграмотності старшокласників.

Загалом, таке навчання концептуалізоване у відповідь на запит суспільства, яке, крім знання мовних норм, приділяє особливу увагу вмінню критично аналізувати інформацію та послідовності кроків, які реалізує учень, досягаючи мети у публічному виступі. З погляду лінгводидактики, розвиток компетентності в усному мовленні означає просування від засвоєння теорії до активної практики спілкування, від розуміння структури тексту до вільного висловлення власних думок, а також від пасивного сприйняття медіаконтенту до створення змістовних повідомлень. Соціальним контекстом цієї діяльності в європейському просторі виступає, зокрема, Декрет про хобі-освіту в Чехії (Ministry of Education, Youth and Sports of the Czech Republic, 2005), який охоплює широкий спектр регулярних і спонтанних занять, таборів та індивідуальної роботи, що сприяють розвитку талантів і волонтерства. Схожий підхід демонструє Національна програма "Школа після школи" в Румунії (Dobrilă & Neculau, 2019), яка як партнерська ініціатива доповнює обов'язкову програму рекреаційними, тематичними та корекційними заходами, спрямованими на підтримку особистості та прискорення навчання.

На відміну від письмової форми мовлення, яка досить ґрунтовно представлена в навчальних програмах, усне публічне мовлення залишається значно менш опрацьованим в позаурочній практиці. Чинна нормативна база України створює широке поле для реалізації таких ініціатив, визначаючи конкретні типи діяльності в системі позашкільної освіти: художньо-естетичний, мистецький, туристсько-краєзнавчий, еколого-натуралістичний, науково-технічний, дослідницько-експериментальний, фізкультурно-спортивний, військово-патріотичний, бібліотечно-бібліографічний, соціально-реабілітаційний, оздоровчий та гуманітарний (Закон України № 1841-III "Про позашкільну освіту", 2000, ст. 15). Кожен із цих напрямів має унікальний потенціал для соціалізації особистості, проте саме гуманітарний та бібліотечно-бібліографічний профілі найповніше корелюють із завданнями вдосконалення культури слова, розвитку інформаційної грамотності та критичного сприйняття медіаконтенту. Поєднання цих напрямів стало фундаментом для розробленої нами технології: гуманітарний аспект забезпечує розвиток практичних мовленнєвих навичок та опанування основ філологічних наук, тоді як бібліотечно-бібліографічний спрямований на підвищення інформаційної культури й уміння орієнтуватися у зростаючому потоці повідомлень. Такий інтегрований підхід дає змогу органічно поєднати тренування риторичних здібностей із викликами сучасного медіапростору, ставлячи за головну мету цілісний розвиток усного публічного українського мовлення та медіаграмотності учнів старших класів.

**Мета статті** – теоретично обґрунтувати та презентувати методичну технологію комплексного позакласного заходу, спрямовану на розвиток усного публічного мовлення, медіаграмотності та критичного мислення старшокласників у межах гуманітарного та бібліотечно-бібліографічного напрямів позашкільної освіти.

### **Завданнями** статті є

- обґрунтувати доцільність впровадження обраних методів і форм діяльності (воркшопів, дебатів, соціальних експериментів) для розвитку усномовленнєвої компетентності школярів у позаурочний час;
- представити технологію проведення позакласного заходу та описати її потенціал для розвитку зв'язного мовлення, критичного мислення та медіаграмотності;
- спрогнозувати вплив використання лінгвістичних засобів (аналізу лексичних маркерів, синтаксичних конструкцій та етимологічних розвідок) на формування навичок публічної аргументації та захисту власної позиції в інформаційному просторі.

### **Методологія дослідження**

Дослідження має комплексний якісний характер і поєднує теоретичний, порівняльно-зіставний та проєктувальний підходи. Теоретичну основу становлять загальнонаукові методи аналізу, синтезу, узагальнення та інтерпретації наукових джерел, що дали змогу систематизувати підходи до розуміння сутності позакласної та позашкільної діяльності. Порівняння підходів різних авторів і виокремлення спільних та відмінних ознак здійснено за логікою порівняльно-педагогічного аналізу, який передбачає зіставлення наукових позицій, їх систематизацію та подальше узагальнення (Bereday, 1964; Bray et al., 2014).

Аналіз нормативно-правової бази реалізовано через зіставлення законодавчих і програмних документів різних країн у сфері позакласної та позашкільної освіти. Такий підхід відповідає традиціям порівняльної педагогіки, у межах яких освітні явища розглядаються в контексті різних освітніх систем із метою виявлення спільних тенденцій і відмінностей (Bereday, 1964; Holmes, 1981). Аналіз засвідчив варіативність підходів до організації позакласної діяльності та визначив її ключові характеристики.

Проєктувальний компонент дослідження полягає у розробленні технології

позакласного заходу для учнів 10-11 класів на основі узагальнених теоретичних положень і результатів порівняльного аналізу. У цьому контексті проектування розглядається як логічне продовження аналітичного етапу дослідження, коли узагальнені характеристики явища трансформуються у практичне освітнє рішення (McKenney & Reeves, 2012).

Таким чином, дослідження реалізує логіку якісного педагогічного аналізу, в якому поєднуються порівняння, узагальнення та педагогічне проектування, що забезпечує як теоретичну обґрунтованість, так і практичну спрямованість отриманих результатів.

Для чіткого розмежування досліджуваних понять позакласної та позашкільної діяльності було здійснено порівняльний аналіз наукових підходів і нормативних документів, який дозволив виокремити основні критерії відмінності між цими формами організації діяльності учнів. Вони узагальнені в Додатку А.

### **Результати та обговорення**

Отримані результати засвідчили, що позакласна діяльність характеризується тісним зв'язком із навчальною програмою та спрямованістю на розвиток академічних і комунікативних компетентностей, тоді як позашкільна діяльність орієнтована переважно на загальний, особистісний, соціальний і творчий розвиток учнів. Проведений аналіз дозволив визначити, що розроблений медіаосвітній захід "Мова і медіа" належить саме до позакласної діяльності, оскільки спрямований на поглиблення мовних компетентностей, розвиток критичного мислення та інтеграцію знань із української мови й медіаграмотності.

### **Технологія позакласного заходу "Мова і медіа"**

Запропонований позакласний захід розроблено на засадах діяльнісного підходу та теорії текстоцентричного навчання (Грицак, 2024; Палихата & Штафірна, 2023), згідно з якими формування риторичної компетентності відбувається через безпосередню взаємодію з медіатекстом. Для реалізації завдань гуманітарного та

бібліотечно-бібліографічного напрямів виховної роботи запропоновано синтез лінгвістичного аналізу та цифрової грамотності.

Насамперед захід має практичну мету – навчити учнів розпізнавати маніпулятивні технології (клікбейт, фейки, оцінні судження) та розвинути вміння будувати логічно завершені, лінгвістично правильні висловлювання. Одночасно реалізується освітня ціль, спрямована на систематизацію знань про лексикологію та синтаксис як інструменти медіагієни. Для досягнення результату відібрано такі активності, як воркшоп "Клікбейт", дебати "Фейк чи правда?" та соціальний експеримент "Вплив слова", що дозволяють інтегрувати теоретичні знання у навички усного публічного мовлення.

Розвивальний аспект заходу проявляється у використанні методів, що активізують критичне мислення та вміння здійснювати мікроаналіз структур. Захід проводиться в актовій залі школи за участі ведучого, що створює умови для динамічного розвитку навичок публічного виступу як у модератора, так і у здобувачів освіти в аудиторії. Зокрема, ігрова активність "Детектор маніпуляцій" та квест "Етимологічний код" стимулюють "миттєву та ініціативну мовленнєву дію" (Ласкова, 2014, с. 10), навчаючи школярів оперативно реагувати на інформаційні виклики "тут і зараз".

Виховний потенціал заходу полягає у формуванні відповідального ставлення до споживання інформації та заохоченні до чистоти рідної мови. Використання рольових ігор (наприклад, "Прес-конференція") сприяє соціалізації особистості, розвитку толерантності та поваги до думок інших під час дискусії. Рефлексивна вправа "Ланцюжок висновків" забезпечує стале зацікавлення та позитивну мотивацію до самовдосконалення у сфері комунікації.

Таким чином, впровадження обраних інтерактивних методів (воркшопів, дебатів, експериментів) є повністю доцільним

для розвитку усномовленневої компетентності школярів у позаурочний час. Такий підхід забезпечує трансформацію знань про мову у стійку практичну навичку ведення етичної та безпечної публічної комунікації в сучасному медіапросторі.

### **Етапи позакласного заходу "Мова і медіа"**

**Першим етапом** є організація вступної частини у форматі медіа-розминки "Обирай свідомо". Ця активність спрямована на створення атмосфери інтелектуального виклику та підготовку учнів до аналізу маніпулятивних стратегій через фокусування на емоційно забарвленій лексиці, вигуках та загальних формулюваннях. На відміну від традиційного вступу, такий ігровий формат дозволяє знизити "афективний фільтр" школярів, залучаючи їх до активної мисленнєвої діяльності з перших хвилин заходу. Як зазначає А.О. Ласкова (2014, с. 10), мовленнєво-ігрова діяльність дозволяє розвивати мовлення саме через засоби гри, створюючи умови для миттєвої та ініціативної мовленнєвої дії.

Процес розпочинається з проблемного звернення модератора, який за допомогою риторичних запитань актуалізує проблему впливу слова на сприйняття реальності. Учням пропонується роль "медіа-детективів", що одразу видає динамічний темп взаємодії та стимулює пізнавальний інтерес до лінгвістичного аналізу медіатекстів. На думку дослідників, використання візуальних компонентів та евристичних методів є основою для активізації мовленнєвої творчості та актуалізації опорних знань (Палихата & Штафірна, 2023, с. 58). Безпосередньо під час розминки на екран виводяться диференційовані варіанти заголовків про одну й ту саму подію, як показано на рис. 1.

Учні здійснюють експрес-експертизу запропонованих назв, реагуючи за допомогою сигнальних карток: зелена – нейтральний стиль, червона – маніпулятивний. Така активність відповідає діяльнісному підходу, який вважається

запорукою ефективного формування публічного мовлення на текстовій основі (Грицак, 2024, с. 19). Завершальним компонентом блоку є аналітичний коментар модератора, який вербалізує вибір аудиторії. Ведучий підкреслює зв'язок між емоційною напругою реципієнта та наявністю в тексті вигуків чи оцінних прикметників. Це стимулює перехід від емоційного сприйняття до первинного логічного обґрунтування, де мова стає об'єктом дослідження. Згідно з науковими висновками, подібні "допоміжні опори" спонукають учнів до створення власних висловлювань (Палихата & Штафірна, 2023, с. 58).

### **Рисунок 1**

*Приклади заголовків для медіа-розминки "Обирай свідомо"*



(Створено авторками в Canva)

Упровадження медіа-розминки "Обирай свідомо" зумовлює актуалізацію мовної інтуїції та зниження психологічних бар'єрів перед аналітичною роботою. Інтегрований підхід забезпечує перетворення теоретичних знань із лексикології та стилістики у практичне вміння розпізнавати інструменти емоційного тиску, готуючи учнів до структурованої та усвідомленої публічної комунікації.

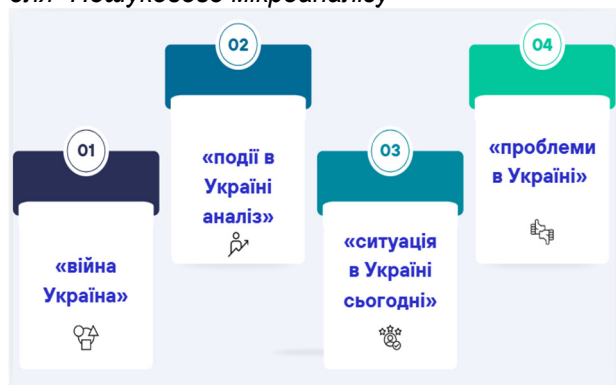
**Другим етапом** реалізації тнехнології є активність "Пошуковий мікроаналіз", яка проводиться у форматі лінгвістичного мінідослідження. Ця частина заходу спрямована на формування в учнів

уміння усвідомлено конструювати пошукові запити та аналізувати вплив лексичного вибору, зокрема синонімії та точності слововживання, на характер отриманої інформації. На відміну від теоретичного опрацювання мовних норм, цей блок передбачає практичну самостійну роботу в парах із використанням цифрових пристроїв для аналізу "живої" видачі пошукових систем. Доцільність такого підходу підтверджується тезою про те, що формування публічного мовлення є найбільш ефективним у процесі практичної діяльності (Грицак, 2024, с. 19).

Процес дослідження розпочинається з етапу мовного аналізу, де школярам пропонується перелік диференційованих запитів (див. рис 2) від узагальнених маркерів ("війна Україна") та нейтральних контекстів ("ситуація в Україні сьогодні") до запитів з орієнтацією на глибше осмислення чи оцінне забарвлення ("події в Україні аналіз", "проблеми в Україні").

## Рисунок 2

Приклади лексичних маркерів-запитів для "Пошукового мікроаналізу"



(Створено авторками в Canva)

Перед початком технічного пошуку учні здійснюють попередню лінгвістичну експертизу, визначаючи стилістичне забарвлення кожного варіанта та прогнозуючи характер майбутніх результатів.

Безпосередньо під час експериментального пошуку учні виконують процедуру верифікації перших результатів видачі, фіксуючи отримані дані в аналітичних таблицях, приклад якої наведено у Додатку Б. Процес заповнення таблиці передбачає

виокремлення ключових слів у заголовках знайдених матеріалів, класифікацію типів джерел та визначення загального стилю подання інформації. Така письмова активність, згідно з дослідженнями А. О. Ласкової (2014, с. 12), сприяє вдосконаленню точності вислову та вмінню створювати речення за певним алгоритмом, що є передумовою розвитку комунікативної компетентності.

Завершальним компонентом активності виступає комунікативний блок, реалізований через обговорення в парах та фронтальне опитування. У ході дискусії школярі аргументують власні висновки щодо суб'єктивності чи нейтральності отриманих результатів, акцентуючи на тому, які саме лексичні одиниці змінили характер інформаційного наповнення. Таке обговорення стимулює перехід від технічного виконання завдання до логічно побудованого публічного висловлювання, де мова сприймається як свідомий інструмент формування власного інформаційного поля. Дослідники наголошують, що саме через такі методи "мовленнєвої творчості" виробляються критичне мислення та толерантність (Палихата & Штафірна, 2023, с. 59).

Важливо підкреслити, що розвиток усного публічного мовлення відбувається динамічно як у здобувачів освіти, так і в модератора (ведучого), оскільки специфіка вправи створює умови для безперервної мовленнєвої практики.

Застосування активності "Пошуковий мікроаналіз" орієнтоване на розвиток аналітичних та мовленнєвих навичок, що стають основою для формування змістовної складової публічного виступу. Інтегроване використання цифрових інструментів та філологічного аналізу забезпечує перетворення теоретичних знань із лексикології у практичне вміння конструювати власне безпечне та змістовне інформаційне поле.

**Третім етапом** є воркшоп "Клікбейт", організований у формі практикуму з лінгвістичного дослідження та трансформації

медіатекстів. Ця частина заходу спрямована на формування в учнів уміння ідентифікувати маніпулятивні технології через мовний фокус на специфічних граматичних та лексичних формах. На відміну від теоретичного опрацювання медіатекстів, цей блок передбачає активну групову роботу, де філологічний аналіз структури речень стає основою для вироблення навичок стилістичного редагування. Важливість такої роботи підкреслюється у праці Н. Грицак (2024, с. 20), де зазначається, що саме текстотворчий підхід дозволяє учням усвідомити функції мовних одиниць у структурі тексту.

Процес дослідження розпочинається з інструктажу та дефініції понять, де модератор акцентує увагу на лінгвістичній природі ефекту інтриги, що дозволяє учням усвідомити мову як інструмент створення психологічного тиску. Для аналізу використовуються візуальні матеріали із набором заголовків-клікбейтів (див. рис 3).

### Рисунок 3

Приклади заголовків для воркшопу "Клікбейт"



(Створено авторками в Canva)

Центральним компонентом активності є процедура "редакторського перетворення", яку учні здійснюють за чітким алгоритмом. Спочатку відбувається виявлення маркерів маніпуляції: підкреслення вигуків, дієслів наказового способу, займенників та емоційно забарвленої лексики. Наступний крок передбачає синтаксичний розбір. На думку А. О. Ласкової (2014, с. 12), завдання на редагування та заміну одних мовних одиниць іншими є передумовою розвитку комунікативної компетентності, оскільки вони вчать учнів

відчувати стиль тексту. Безпосередньо стилістичне редагування полягає у переписуванні заголовків у нейтральному інформаційному стилі, дотримуючись норм української літературної мови. Така письмова активність сприяє вдосконаленню точності вислову та розвитку здатності адаптувати текст до вимог конкретного функціонального стилю мовлення. Дослідники наголошують, що подібна робота з текстом допомагає учням логічно і послідовно висловлювати власну думку (Грицак, 2024, с. 19). Завершальним елементом воркшопу є презентація та захист результатів представниками груп. Під час публічного обґрунтування своїх правок школярі демонструють уміння аргументувати власну позицію. Це стимулює перехід від технічного аналізу тексту до логічно побудованого публічного висловлювання. Згідно з висновками Е. Палихати та Л. Штафірної (2023, с. 59), саме в такі моменти відбувається формування соціально-особистісних навичок, зокрема критичного мислення та комунікабельності.

Воркшоп "Клікбейт" спрямовано на деконструкцію маніпулятивних механізмів, що дозволяє учням усвідомлено підходити до створення власних публічних висловлювань. Поєднання філологічного практикуму з презентаційним блоком забезпечує трансформацію теоретичних знань про мову у стійку практичну навичку ведення етичної та професійної публічної комунікації.

**Четвертим етапом** є інтерактивна інтелектуальна гра "Детектор маніпуляцій", організована у форматі оперативного розмежування фактів та суджень. Ця частина заходу спрямована на формування вміння верифікувати інформацію через аналіз оцінної лексики з емоційно-експресивним забарвленням та виявлення узагальнювальних конструкцій. На відміну від попередніх блоків, дана активність передбачає високу швидкість реакції аудиторії за допомогою сигнальних карток. Доцільність такого формату підтверджується дослідженнями А. О. Ласкової

(2014, с. 10), яка зазначає, що ігрова діяльність стимулює "миттєву та ініціативну мовленнєву дію", що є фундаментом для розвитку комунікативної компетентності.

Процес розпочинається з інструктажу, де модератор пояснює механіку миттєвого реагування на медіатекст. Для візуалізації завдань використовуються матеріали, що містять приклади заголовків із різним ступенем об'єктивності (див. рис 4). Як зауважують Е. Палихата та Л. Штафірна (2023, с. 58), метод наочності є ключовим візуальним компонентом, що сприяє мовленнєвій творчості та активізації мисленнєвих процесів.

#### Рисунок 4

Приклади заголовків для інтелектуальної гри "Детектор маніпуляцій"



(Створено авторками в Canva)

Під час основного етапу учні здійснюють мікроаналіз повідомлень, розмежовуючи нейтральне та експресивне мовлення. Це вчить розпізнавати приховані наміри автора через вибір епітетів чи ступенів порівняння. На думку Н. Грицак (2024, с. 20), текстоцентричний підхід дозволяє учням усвідомити функції мовних одиниць у тексті, що є обов'язковою умовою для формування критичного сприйняття інформації.

Завершальним компонентом виступає колективний лінгвістичний аналіз, у ході якого відбувається узагальнення ознак факту (перевірюваність, нейтральність) та судження (емоційність, використання оцінних маркерів). У процесі обговорення результатів школярі аргументують свої

рішення, що сприяє вдосконаленню навичок публічного захисту власної думки на основі виявлених мовних засобів. Дослідники підкреслюють, що використання "допоміжних опор", таких як аналіз слів та речень, спонукає учнів до створення логічно побудованих власних висловлювань (Палихата & Штафірна, 2023, с. 58). Така активність забезпечує перехід від інтуїтивного сприйняття до свідомого критичного читання, де розуміння лексичних нюансів стає гарантом об'єктивної інтерпретації медіа реальності.

Інтелектуальна гра "Детектор маніпуляцій" покликана навчати швидко верифікувати медіаконтент, що стає основою для формування доказової та правдивої бази публічного виступу. Поєднання ігрових технологій із лінгвістичним мікроаналізом забезпечує трансформацію теоретичних знань про стилістичні можливості мови у практичне вміння вибудувати змістовне та об'єктивне усне публічне мовлення.

П'ятим етапом реалізації технології є рольова гра "Прес-конференція", організована у форматі комунікативної імітації професійного медійного заходу. Ця частина заняття спрямована на формування вміння будувати грамотні запитання різних типів, використовуючи нормативний синтаксис та відповідні інтонаційні конструкції, а також на розвиток здатності розпізнавати маніпулятивні стратегії в усному мовленні через аналіз оцінних суджень. На відміну від попередніх ігрових блоків, ця активність акцентує увагу на інтеграції мовних знань у реальні ситуації публічного споживання медіаконтенту, що підвищує якість аргументації та критичного сприйняття інформації. Як зазначають Е. Палихата та Л. Штафірна (2023, с. 59), вироблення таких соціально-особистісних навичок, як комунікабельність та критичне мислення, є одним із пріоритетних завдань сучасної лінгводидактики.

Процес розпочинається з підготовчого етапу, де модератор розподіляє ролі між

учасниками ("автор", "журналісти", "експерти-аналітики") та надає сценарні підказки для реалізації специфічних мовленнєвих стратегій. Вступна промова "автора" задає тематичний контекст – дослідження впливу соціальних мереж на сучасну українську мову, що стимулює інтерес аудиторії до лінгвістичних аспектів цифрової комунікації.

Центральним компонентом активності є сесія запитань та відповідей, де "журналісти" демонструють різні типи мовленнєвих конструкцій: від нейтральних та уточнювальних до провокативних, маніпулятивних та емоційно забарвлених. На цьому рівні фундаментальні знання про стилістичні можливості мови трансформуються у практичну навичку ведення публічного діалогу: "автор" має відповідати логічно завершеними реченнями, уникати афективних реакцій та переформулювати маніпуляції у нейтральні висловлювання. Застосування ігрових методів у цьому контексті є виправданим, оскільки, за висновками А. О. Ласкової (2014, с. 10), саме у спілкуванні, що моделює реальні умови, перед учнем постають комунікативні завдання, які вимагають миттєвої та ініціативної мовленнєвої дії.

Завершальним елементом виступає аналітичний блок, у ході якого учні-слухачі заповнюють бланки спостережень, фіксуючи мовні ознаки маніпуляції, зокрема використання пресупозицій. Колективне обговорення результатів імітації дозволяє виробити алгоритми трансформації конфліктних питань у конструктивні, що є важливим складником підготовки до риторично грамотного публічного виступу. Така активність забезпечує перехід від пасивного спостереження до усвідомленого володіння риторичним інструментарієм, де культура мовлення стає гарантом ефективної та безпечної соціальної взаємодії. Діяльність сприяє розвитку інтелектуально-мовленнєвих і творчих здібностей учнів, що є ключовим показником ефективності формування публічного мовлення (Грицак, 2024, с. 22).

Активність "Прес-конференція: Мистецтво запитань та відповідей" стимулює розвиток комунікативної стійкості та вміння оперувати лінгвістичними знаннями в умовах публічного діалогу. Імітаційна модель прес-конференції забезпечує трансформацію знань про стилістику та синтаксис у практичну культуру мовлення, готуючи учнів до етичної та професійної публічної взаємодії.

**Шостим етапом** є дискусійна панель "Поле лінгвістичних доказів", проведена у форматі дебатів. Ця частина заходу спрямована на формування в учнів вміння критично аналізувати медіатексти, диференціювати факти від маніпуляцій та конструювати логічні аргументовані висловлювання. На відміну від попередніх ігрових форматів, даний блок акцентує на практичному застосуванні складних синтаксичних конструкцій та мовних засобів зв'язку ("на мою думку", "по-перше", "отже") для побудови переконливої публічної промови. Як стверджує Н. Грицак (2024, с. 22), саме завдання, що вимагають висловлення власної думки перед аудиторією, дозволяють учням проявляти творчу активність та ефективно формувати навички публічного виступу.

Процес розпочинається з розподілу ролей та ознайомлення з медіатекстом, що демонструється на екрані (див. Додаток В). Команди отримують завдання обґрунтувати правдивість тези або довести наявність маніпуляції, використовуючи виключно норми літературної мови та спираючись на текстові докази. Паралельно аудиторія виконує роль аналітиків, заповнюючи протокол оцінювання (див. Додаток Г), де фіксується чіткість тези, культура мовлення та риторична майстерність мовців. На цьому етапі фундаментальні знання про стилістику трансформуються в інструмент інтелектуального протиборства: школярі вчаться розпізнавати маніпулятивні узагальнення ("деякі джерела") та лексичні перебільшення ("повністю знищує").

Центральним компонентом активності є підготовка та виголошення аргументів

за структурою: Теза → Аргументи → Висновок. Команда, що відстоює позицію об'єктивності тексту, акцентує на логіці застережень та наявності балансу думок. Команда опонентів натомість викриває маніпулятивну природу повідомлення через аналіз емоційного перебільшення та відсутність конкретних наукових посилань. Така активність сприяє розвитку в учнів навички оперативного лінгвістичного аналізу в умовах публічного виступу.

Завершальним елементом дебатів є раунд запитань та відповідей, що вимагає від учасників високого рівня мовленнєвої реакції. Учні обмінюються уточнювальними та критичними запитаннями, аналізуючи оцінну роль окремих частин мови, наприклад, прислівників, що створюють безкомпромісну картину подій. Паралельно аудиторія виконує роль аналітиків, заповнюючи таблиці оцінювання (див. Додаток 3), де фіксується чіткість тези, культура мовлення та риторична майстерність мовців. Це забезпечує перехід від простого сприйняття інформації до свідомого захисту інформаційної безпеки засобами української мови.

Важливо підкреслити, що розвиток усного публічного мовлення відбувається максимально інтенсивно завдяки формату дискусійної панелі, де і в основних спікерів (команд), і в аудиторії (аналітиків), і в модератора створюються умови для безперервної риторичної практики в режимі реального часу.

Дебати "Фейк чи правда?" покликані формувати навички доказової комунікації та лінгвістичної стійкості. Формат дебатів забезпечує трансформацію теоретичних знань про стилістику та синтаксис у практичну здатність вести професійну, аргументовану та етичну публічну комунікацію. Це дозволяє оратору уникати логічних помилок та будувати стратегію переконання на основі раціонального аналізу (Ласкова, 2014; Палихата & Штафірна, 2023).

**Сьомим етапом** є соціальний експеримент "Вплив слова", організований у

формі фронтального аналізу сприйняття медіаконтенту. Ця частина заходу спрямована на практичну демонстрацію того, як специфічні мовні засоби української мови – емоційно забарвлена лексика, наказові конструкції та синтаксис терміновості – впливають на увагу та емоційну реакцію аудиторії. На відміну від командних дебатів, цей блок передбачає інтерактивну взаємодію з усією аудиторією через механізм миттєвого голосування та колективної рефлексії. Доцільність такої форми роботи підтверджується дослідженнями А. О. Ласкової (2014, с. 10), де зазначається, що мовленнєво-ігрова діяльність створює умови для "ініціативної мовленнєвої дії" та дозволяє розвивати мовлення через розв'язання комунікативних завдань.

Процес дослідження розпочинається з представлення завдання, де модератор пропонує учням порівняти два повідомлення на ідентичну тему: нейтрально-інформаційне та маніпулятивне. Для візуалізації використовуються зразки текстів про візит письменника до навчального закладу (див. Додаток Г). Школярі залучаються до експрес-аналізу повідомлень, де Текст 1 акцентує на точності та фактах, а Текст 2 – на створенні штучного дефіциту та емоційної напруги. Як зауважують дослідники, такий аналіз мовних одиниць у структурі тексту є основою для формування вмінь логічно і послідовно висловлювати власну думку (Грицак, 2024; Палихата & Штафірна, 2023).

Центральним компонентом активності є процедура голосування, що стає підґрунтям для подальшого лінгвістичного аналізу. Під час інтерактивного обговорення учні усно виокремлюють лінгвістичні інструменти впливу, зокрема використання гіпербол ("лише раз на життя", "вся школа") для створення ілюзії важливості події та дієслів у наказовому способі ("не проґав", "забирай") як засобів прямого впливу на волю читача. Така аналітична робота дозволяє школярам усвідомити агресивний характер неформальних

спонукальних конструкцій на протипагу нейтральним офіційним повідомленням.

Завершальним елементом експерименту виступає деконструкція синтаксису терміновості та дефіциту ("всього 5 вільних стільців"), а також аналіз маніпулятивного використання займенників ("Ти") та апеляції до страху соціальної ізоляції. Резюмуючи результати, ведучий акцентує увагу на тому, що маніпулятивне оформлення є ефективним лише для привернення емоційної уваги, тоді як нейтральний стиль залишається єдиним джерелом достовірної інформації. Це сприяє формуванню в учнів навичок розрізнення функціональних стилів мовлення та розвитку здатності свідомо вибудовувати власне інформаційне оточення.

Упровадження соціального експерименту "Вплив слова: увага vs точність" характеризується наочною демонстрацією психолінгвістичних механізмів впливу на реципієнта, що є критично важливим для формування усвідомленої стратегії оратора в особі учня. Фронтальний аналіз сприйняття забезпечує перехід від пасивного споживання інформації до активного лінгвістичного аналізу, готуючи учнів до ведення чесної та ефективної публічної комунікації.

**Восьмим етапом** реалізації реалізації технології є квест "Етимологічний код", організований у формі швидкого інтерактиву "Мовний дешифратор". Ця частина заходу спрямована на формування в учнів розуміння етимології сучасних медійних термінів та розвиток навичок добору питомих українських відповідників, що сприяє підвищенню мовної свідомості у сфері використання запозиченої лексики. На відміну від глибокого аналізу текстів, цей блок передбачає динамічну взаємодію модератора та всієї аудиторії, де знання з лексикології та стилістики застосовуються для розрізнення розмовних англіцизмів і нормативних заміників, доречних для публіцистичного чи офіційного мовлення. Як зазначає А. О. Ласкова (2014, с. 10), використання ігрових технік,

зокрема квестів та ігор-драматизацій, продуктивно впливає на формування комунікативної компетентності та стимулює ініціативну мовленнєву дію.

Процес реалізації активності розпочинається з демонстрації та оперативного аналізу термінів. Модератор почергово виводить на екран найпоширеніші англіцизми медіасфери (наприклад: *фейк, бот, клікбейт, пост, тренд, блогер*), а школярі пропонують варіанти їхнього українського перекладу, знаходять походження слів та пояснюють їхнє лексичне значення у сучасному контексті. Така вправа дозволяє учням усвідомити різницю між функціональною зручністю запозичень у повсякденному спілкуванні та необхідністю використання нормативних термінів, як-от "фальсифікація", "допис" чи "тенденція", у професійному публічному дискурсі.

Завершальним компонентом квесту є етап підсумкової рефлексії, де учні самостійно формулюють висновки щодо виправданості та доречності використання іншомовної лексики в медіа. Це сприяє вихованню культури мовлення та усвідомленню того, що питоми українські відповідники роблять інформаційне повідомлення точнішим, захищаючи аудиторію від бездумного копіювання чужих смислів. Очікуваним результатом активності є здатність школярів оперативно замінювати медійні англіцизми українськими аналогами, що є критично важливим для забезпечення високої якості усного публічного виступу.

Квест "Етимологічний код" прогнозовано підвищить у школярів культуру слововживання, що є необхідною умовою для авторитетного публічного виступу. Швидкий інтерактив забезпечує перетворення знань із лексикології у практичну навичку "мовного дешифрування", що робить публічне мовлення старшокласників більш усвідомленим, нормативним та професійним.

**Дев'ятим етапом** реалізації технології є активність "Ланцюжок висновків", що

проводиться у форматі колективного рефлексивного резюмування. Ця частина заходу спрямована на узагальнення отриманих знань та формування в учнів уміння чітко й лаконічно формулювати думки українською мовою, практично застосовуючи логічні зв'язки та вступні конструкції. На відміну від попередніх ігрових та дискусійних блоків, дана активність передбачає індивідуальну інтелектуальну роботу, результати якої інтегруються у спільний продукт, що демонструє рівень засвоєння матеріалу через призму лінгвістичних норм.

Процес реалізації розпочинається з інструктажу модератора, який спрямовує аудиторію на підбиття підсумків. Кожен учень має сформулювати один короткий і грамотний висновок про медіаграмотність або роль української мови в медіа, використовуючи конструкції для висловлення власної позиції (наприклад: *"на мою думку"*, *"важливо пам'ятати, що"*). Така вправа вимагає від школярів не лише смислового аналізу, а й дотримання високої точності слововживання та чистоти мовлення без використання лексичних кальок.

Безпосередньо під час "письмової естафети" учні передають спільний аркуш паперу (див. Додаток Д), де кожен учасник додає власне унікальне твердження. Процес фіксації висновків сприяє вдосконаленню навичок побудови простих і складних речень, де мова виступає інструментом логічного впорядкування інформації. Учні практикуються у змістовному стисненні інформації, фіксуючи тези про вплив лексичного вибору на сприйняття контенту або роль точності мовлення як умови достовірності повідомлення. Згідно з дослідженнями, використання таких "допоміжних опор", як вступні слова та готові мовленнєві конструкції, стимулює мовленнєву творчість учнів (Палихата & Штафірна, 2023, с. 58).

Завершальним компонентом активності виступає презентація результатів та коментар модератора. Ведучий зачитує сформований "ланцюжок", акцентуючи

увагу на мовній правильності та доречності використаних риторичних засобів. Таке колективне резюмування стимулює перехід від окремих спостережень до цілісного розуміння медіасередовища, де культура мовлення сприймається як запорука інформаційної безпеки. Очікуваним результатом є закріплення навичок критичного аналізу та демонстрація учнями здатності до аргументованого публічного представлення власних думок. Така рефлексія прогнозовано сприятиме виробленню соціально-особистісних навичок, зокрема критичного мислення (Палихата & Штафірна, 2023, с. 59).

Активність "Ланцюжок висновків" покликана навчати школярів синтезувати отриману з різних джерел інформацію та її вербалізувати її в максимально стислій, але змістовній формі. Рефлексивне коло забезпечує трансформацію знань про лінгвістичні норми у практичне вміння будувати логічно завершену, змістовну та риторично грамотну публічну промову.

#### **Висновки та перспективи дослідження**

У дослідженні теоретично обґрунтовано й розроблено технологію інтегрованого позакласного заходу "Мова і медіа", спрямованого на розвиток усного публічного мовлення та медіаграмотності старшокласників. Запропонована дидактична технологія ґрунтується на засадах діяльнісного підходу та теорії текстоцентричного навчання, що передбачає формування риторичної компетентності через безпосередню взаємодію з медіа-текстом. Технологія містить комплекс взаємопов'язаних активностей – від медіа-розминки до дебатів та соціальних експериментів, який дозволяє учням не лише засвоювати знання з лексикології та стилістики, а й трансформувати їх у практичні навички критичного аналізу та публічної аргументації.

Важливим складником дослідження став аналіз нормативно-правової бази України, зокрема Закону України "Про по-

зашкільну освіту", що дало змогу чітко виокремити типи діяльності в системі позаурочної роботи. На основі зіставлення законодавчих актів та освітніх завдань встановлено, що саме гуманітарний та бібліотечно-бібліографічний напрями найповніше корелюють із цілями вдосконалення культури слова, розвитку інформаційної грамотності та критичного сприйняття медіаконтенту. Такий підхід дозволив ідентифікувати розроблений захід як ефективний інструмент поглиблення мовних компетенцій, що інтегрує тренування риторичних здібностей із викликами сучасного медіапростору.

Структура заходу, що охоплює дев'ять послідовних етапів, орієнтована на зниження афективного фільтра учнів та стимулювання їхнього спонтанного й ініціативного усного мовлення.

Прогноз упровадження запропонованої технології позаурочного заходу полягає у забезпеченні одночасного розвитку трьох ключових взаємопов'язаних компонентів особистості сучасного старшокласника (детально відображено у Додатку Е) і, як наслідок, ефективному впливі на рівень усного публічного мовлення школярів.. У контексті медіаграмотності та інформаційної гігієни комплекс активностей забезпечує послідовний перехід від первинної деконструкції заголовків (Медіа-розминка "Обирай свідомо") та ідентифікації клікбейту до глибокого мікроаналізу текстів, алгоритмічного пошуку джерел (практикум "Пошуковий мікроаналіз") та чіткого розрізнення фактів і суб'єктивних суджень (інтелектуальна гра "Детектор маніпуляцій"). Крім цього, спрогнозовано, що технологія реалізує еволюцію навичок усного публічного мовлення від швидкого формулювання думок в ігрових ситуаціях експромту до складного аргументованого захисту власних спостережень перед аудиторією, перформатування маніпулятивних виразів за літературними нормами (прес конференція "Мистецтво запитань"), ведення доказової полеміки (дебати "Фейк чи правда?"

та побудови логічно завершених фінальних тез (колективна рефлексія "Ланцюжок висновків"). Для розвитку критичного мислення інтерактивні вправи прогнозовано допоможуть учням аналізувати інформацію, розрізняти та протистояти маніпулятивним стратегіям (соціальний експеримент "Вплив слова"), а також уникати когнітивних упереджень, логічних помилок та копіювання мовних моделей завдяки зануренню в етимологію та багатство рідної мови (квест "Етимологічний код"). Таким чином, у запропонованій інтегрованій технології позаурочного заходу "Мова і медіа" авторки пропонують учням зразки мовлення, спроби використовувати у своїх виступах різні функціональні стилі. Виховний потенціал заходу пов'язаний з розвитком соціально-особистісних навичок: комунікабельності, толерантності та здатності до командної роботи.

Перспективним напрямом подальших досліджень є апробація технології позакласного заходу в освітньому процесі та вимірювання динаміки розвитку риторичної компетентності школярів, а також розроблення методичних рекомендацій для вчителів щодо адаптації технології для різних вікових категорій учнів.

**Внесок авторок:** О. Драгінда – постановка проблеми, огляд джерел та аналіз літератури, розроблення методології дослідження, висновки і перспективи дослідження; А. Безсмертна – огляд джерел та аналіз літератури, розроблення методології дослідження, створення технології проведення позакласного заходу та опис її потенціалу для розвитку зв'язного мовлення, критичного мислення та медіаграмотності.

#### Список використаних джерел

Базильчук, Л. В. (2017). Суть і специфіка позакласної роботи в сучасній школі. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*, (57), 289–298.

Верховна Рада України. (2000). *Закон України "Про позашкільну освіту"* № 1841-III (поточна редакція від 12 квітня 2026 р.). База даних "Законодавство України" / Верховна Рада України. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1841-14>

Воронова, С. (2024). Формування усномовленневої компетентності старшокласників закладів

загальної середньої освіти. *Науковий вісник*, (43), 71–73.

Грицак, Н. (2024). Формування публічного мовлення старшокласників на текстовій основі. *Освіта. Інноватика. Практика*, 12(2), 19–24. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol12i2-003>

Кучерук, О. А. (2016). Формування риторичної компетентності старшокласників у процесі україномовної освіти. *Українська мова і література в школах України*, (1), 9–14.

Ласкова, А. О. (2014). Методи розвитку зв'язного мовлення на уроках української мови як одна з передумов розвитку комунікативної компетентності. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*, (12), 9–11. [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Otros\\_2014\\_12\\_4](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Otros_2014_12_4)

Палихата, Е. Я., & Штафірна, Л. (2023). Методика формування публічного мовлення старшокласників. *Наукові записки. Серія: педагогіка*, (2), 58–63. <https://doi.org/10.32782/2415-3605.23.2.7>

Bereday, G. Z. F. (1964). *Comparative method in education*. Holt, Rinehart and Winston.

Bray, M., Adamson, B., & Mason, M. (Eds.). (2014). *Comparative education research: Approaches and methods* (2nd ed.). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-05594-7>

Capuso, J. J. R. (2026). The impact of co-curricular and extra-curricular activities on holistic development of elementary pupils: Basis for crafting an enhancement program. *Advanced International Journal for Research*, 7(1), 1–39.

Dobriľă, M. C., & Neculau, B. C. (2019). The National Program "School after school" – factual and conceptual premises: Educational and legal perspectives. In C. Ignatescu (Ed.), *LUMEN Proceedings: Vol. 9. 12th LUMEN International Scientific Conference Rethinking Social Action: Core Values in Practice* (pp. 82–88). LUMEN Publishing. <https://doi.org/10.18662/lumproc.156>

Holmes, B. (1981). *Comparative education: Some considerations of method*. Allen & Unwin.

Karunakar, B. (2020). Benefits of co-curricular and extracurricular activities to the marginalized children: Social Welfare Residential Educational Institutions. *Educational Quest. An International Journal of Education and Applied Social Science*, 11(2), 43–51. <https://doi.org/10.30954/2230-7311.2.2020.1>

Kazem, M. (2016). *Effects of co-curricular activities on second language learners in higher education* [Master's thesis, Sakarya University]. Institute of Educational Sciences. <https://doi.org/10.32996/ijllt.2021.4.2.22>

McKenney, S., & Reeves, T. C. (2012). *Conducting educational design research*. Routledge.

Ministry of Education, Youth and Sports of the Czech Republic. (2005). Dekret № 74/2005 Zb. pro navchannia za interesamy [Decree No. 74/2005 Coll. on interest-based education] (Current version as of January 1, 2026). Laws for People. <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-74> (In Czech).

Siddiky, Md. R. (2019). Developing co-curricular activities and extra-curricular activities for all-round development of the undergraduate students: A study of a selected public university in Bangladesh. *Pakistan Journal of Applied Social Sciences*, (10), 61–82. <https://doi.org/10.46568/pjass.v10i1.101>

Xiao, L., & Luo, M. (2009). English co-curricular activities: A gateway to developing autonomous learners. *CamTESOL Conference on English Language Teaching: Selected Papers*, 5, 239–251. IDP Education (Cambodia).

## References

Bazylchuk, L. V. (2017). Sut i spetsyfika pozaklasnoi roboty v suchasni shkoli [The essence and peculiarities of extracurricular activity in modern school]. *Psykhologo-pedahohichni problemy sil'skoi shkoly* [Psychological and Pedagogical Problems of Rural School], 57, 289–298 (In Ukrainian).

Bereday, G. Z. F. (1964). *Comparative method in education*. Holt, Rinehart and Winston.

Bray, M., Adamson, B., & Mason, M. (Eds.). (2014). *Comparative education research: Approaches and methods* (2nd ed.). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-05594-7>

Capuso, J. J. R. (2026). The impact of co-curricular and extra-curricular activities on holistic development of elementary pupils: Basis for crafting an enhancement program. *Advanced International Journal for Research*, 7(1), 1–39.

Dobriľă, M. C., & Neculau, B. C. (2019). The National Program "School after school" – factual and conceptual premises: Educational and legal perspectives. In C. Ignatescu (Ed.), *LUMEN Proceedings: Vol. 9. 12th LUMEN International Scientific Conference Rethinking Social Action: Core Values in Practice* (pp. 82–88). LUMEN Publishing. <https://doi.org/10.18662/lumproc.156>

Holmes, B. (1981). *Comparative education: Some considerations of method*. Allen & Unwin.

Hrytsak, N. (2024). Formuvannia publicnoho movlennia starshoklasnykiv na tekstovii osnovi [Developing high school students' public speaking skills through text-based activities]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka* [Education. Innovation. Practice], 12(2), 19–24. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol12i2-003> (In Ukrainian)

Karunakar, B. (2020). Benefits of co-curricular and extracurricular activities to the marginalized children: Social Welfare Residential Educational Institutions. *Educational Quest. An International Journal of Education and Applied Social Science*, 11(2), 43–51. <https://doi.org/10.30954/2230-7311.2.2020.1>

Kazem, M. (2016). *Effects of co-curricular activities on second language learners in higher education* [Master's thesis, Sakarya University]. Institute of Educational Sciences. <https://doi.org/10.32996/ijllt.2021.4.2.22>

Kucheruk, O. A. (2016). Formuvannia rytorychnoi kompetentnosti starshoklasnykiv u protsesi ukraïnskomoï osvity [Developing rhetorical

competence of high school students through Ukrainian-language education]. *Ukrainska mova i literatura v shkolakh Ukrainy*, (1), 9–14. <https://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/20793> (In Ukrainian)

Laskova, A. O. (2014). *Metody rozvytku zviaznogo movlennia na urokakh ukrainskoi movy yak odna z peredumov rozvytku komunikativnoi kompetentnosti* [Methods of coherent speech development in Ukrainian language lessons as a prerequisite for communicative competence]. *Osvita ta rozvytok obdarovanoi osobystosti*, (12), 9–11. [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Otros\\_2014\\_12\\_4](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Otros_2014_12_4) (In Ukrainian)

McKenney, S., & Reeves, T. C. (2012). *Conducting educational design research*. Routledge.

Ministry of Education, Youth and Sports of the Czech Republic. (2005). Dekret № 74/2005 Zb. pro navchannia za interesamy [Decree No. 74/2005 Coll. on interest-based education] (Current version as of January 1, 2026). *Laws for People*. <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-74> (In Czech).

Palykhata, E. Ya., & Shtafirna, L. (2023). *Metodyka formuvannia publicnogo movlennia starshoklasnykiv* [Methodology of public speaking development with high school students]. *Naukovi zapysky. Seriya: pedahohika*, (2), 58–63. <https://doi.org/10.32782/2415-3605.23.2.7> (In Ukrainian)

Siddiky, Md. R. (2019). Developing co-curricular activities and extra-curricular activities for all-round development of the undergraduate students: A study of a selected public university in Bangladesh. *Pakistan Journal of Applied Social Sciences*, (10), 61–82. <https://doi.org/10.46568/pjass.v10i1.101>

Verkhovna Rada of Ukraine. (2000). *Pro pozashkilnu osvitu: Zakon Ukrainy vid 22.06.2000 № 1841-III* [On out-of-school education: Law of Ukraine dated June 22, 2000 No. 1841-III] (Current version as of September 12, 2025). *Zakonodavstvo Ukrainy* [Legislation of Ukraine] / Verkhovna Rada of Ukraine. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1841-14> (In Ukrainian)

Voronova, S. (2024). *Formuvannia usnomovlenievoi kompetentnosti starshoklasnykiv zakladiv zahalnoi serednoi osvity* [Developing oral speech competence of high school students in general secondary education institutions]. *Naukovyi visnyk [Scientific Bulletin]*, (43), 71–73. [in Ukrainian]

Xiao, L., & Luo, M. (2009). English co-curricular activities: A gateway to developing autonomous learners. *CamTESOL Conference on English Language Teaching: Selected Papers*, 5, 239–251. IDP Education (Cambodia).

Отримано редакцією журналу / Received: 20.03.26

Прорецензовано / Reviewed: 25.04.26

Схвалено до друку / Accepted: 22.04.26

## ДОДАТКИ

### Додаток А

#### Таблиця 1

Порівняльна характеристика позакласних та позашкільних заходів

Критерій порівняння	Позакласні заходи	Позашкільні заходи
<b>Визначення</b>	Заплановані освітні активності, що безпосередньо доповнюють і збагачують академічну програму. Вони тісно пов'язані зі змістом навчального плану та спрямовані на поглиблення знань і вдосконалення навичок, набутих у класі (Siddiky, 2019, p. 63; Caruso, 2026, p. 6). Базильчук визначає таку діяльність як організовану у вільний від регламентованого навчання час взаємодію учнів і педагогів (Базильчук, 2017, с. 296).	Добровільна участь учнів в активностях, що виходять за межі стандартного навчального плану і не передбачають академічного оцінювання. Ці форми діяльності орієнтовані переважно на всебічний і гармонійний особистісний розвиток школяра, а не на засвоєння конкретних дисциплін (Karunakar, 2020, p. 43; Caruso, 2026, p. 6). Часто визначаються як позаінституційна форма роботи (Kazem, 2016).
<b>Зв'язок із навчальною програмою</b>	Щільно прив'язані до змісту та стандартів навчальної програми; розглядаються як продовження класного навчання у позаурочний час (Caruso, 2026, p. 6). Зміст позашкільних заходів є логічним розширенням навчальних предметів: знання, здобуті на уроках, поглиблюються в гуртках, клубах, тематичних заходах (Базильчук, 2017, с. 297).	Не прив'язані безпосередньо до навчального плану; можуть мати більш рекреаційний, ніж освітній характер. Позашкільні заходи виходять за межі академічної програми і спрямовані на розвиток особистості в позакласний час (Siddiky, 2019, p. 65).

<b>Види діяльності</b>	Дебати, предметні олімпіади, конкурси з математики та правопису, наукові виставки, семінари й симпозиуми, конкурси есе та творчого письма, конкурс усного мовлення, змагання з програмування (Siddiky, 2019, p. 64). Театралізовані вистави, ігрові технології, дрампедагогіка для розвитку мовлення (Kazem, 2016).	Спортивні змагання (футбол, крикет, волейбол, плавання), благодійні та волонтерські акції, танцювальні та музичні заходи, фотогуртки, кінофестивали, програми посадки дерев, прибирання довкілля, відзначення національних і міжнародних днів (Siddiky, 2019, p. 65; Karunakar, 2020, p. 47).
<b>Мета</b>	Підсилити й поглибити академічні знання та інтелектуальні компетентності учнів. Позакласні заходи сприяють розвитку аналітичних здібностей, лідерства, вмінь міжособистісної комунікації й залучають учнів до різноманітних соціальних мереж (Siddiky, 2019, p. 64).	Сприяти фізичному, моральному, інтелектуальному, поведінковому та громадянському розвитку учнів поза межами стандартного навчання. Позашкільні заходи формують у школярів відчуття соціальної відповідальності та прагнення служити суспільству (Siddiky, 2019, p. 64; Capuso, 2026, p. 8).
<b>Освітня цінність</b>	Підвищують академічну успішність, розвивають критичне мислення, навички вирішення проблем, покращують показники успішності та знижують рівень прогулів (Capuso, 2026, p. 2; Karunakar, 2020, p. 44). Позакласні заходи забезпечують закріплення і поглиблення знань, набутих у процесі навчання, розширюють загальноосвітній кругозір учнів (Базильчук, 2017, с. 293).	Розвивають публічне мовлення, лідерські якості, командну взаємодію, комунікативні та організаційні навички. Зміцнюють фізичне й ментальне здоров'я, знижують схильність до ризикованої поведінки (Siddiky, 2019, p. 72; Capuso, 2026, p. 2).
<b>Визнання</b>	Як правило, організуються та авторизуються навчальним закладом; можуть враховуватись при підготовці академічного портфоліо учня. Відповідно до DepEd Order No. 34, s. 2022, позакласні заходи є офіційно дозволеними, добровільними та безоцінюваними видами діяльності (Capuso, 2026, p. 6).	Зазвичай не включаються до академічного рейтингу і не дають офіційних залікових одиниць. Участь є суто добровільною та необов'язковою (Siddiky, 2019, p. 64; Capuso, 2026, p. 6).
<b>Роль учителя</b>	Безпосередньо організуються та координуються педагогічним колективом; вчителі-предметники разом із класним керівником планують і здійснюють позакласні заходи (Базильчук, 2017, с. 295). Здебільшого ініціюються та скеровуються педагогічним складом закладу (Siddiky, 2019, p. 65).	Участь педагогів часто має координаційний та наглядовий характер; безпосереднє керівництво є менш обов'язковим порівняно з позакласними заходами. Учні виявляють більшу самостійну ініціативу (Siddiky, 2019, p. 65; Karunakar, 2020, p. 49).
<b>Міжнародний досвід та регулювання</b>	<b>Чехія:</b> Шкільні групи та клуби, які діють безпосередньо при школах. Вони забезпечують відпочинок, рекреаційну діяльність та підготовку до занять для учнів початкової та середньої ланки у вільний від уроків час. (Ministry of Education, Youth and Sports of the Czech Republic, 2005) <b>Румунія:</b> Національна програма "Школа після школи". Вона є частиною шкільної пропозиції та включає підтримку у виконанні домашніх завдань, корекційне навчання та розвиваючі ігри для запобігання відсіву учнів. (Dobrilă & Neculau, 2019)	<b>Чехія:</b> Центри дозвілля (центри дітей та молоді, станції техніків тощо). Це окремі заклади, які здійснюють "освіту за інтересами", надають методичну допомогу та організують табори під час канікул. (Ministry of Education, Youth and Sports of the Czech Republic, 2005) <b>Румунія:</b> Програма може реалізовуватися у співпраці з дитячими палацами, спортивними клубами та неурядовими організаціями. Спрямована на розвиток специфічних компетентностей та запобігання відсіву учнів. (Dobrilă & Neculau, 2019)

	<b>Україна:</b> Гуртки, секції та інші творчі об'єднання, що створюються безпосередньо в закладах загальної середньої освіти. Вони діють як структурні підрозділи школи для організації змістовного дозвілля учнів. (Verkhovna Rada of Ukraine, 2000, Law No. 1841-III)	<b>Україна:</b> Заклади позашкільної освіти як окремі юридичні особи (палаці, будинки творчості, мистецькі та спортивні школи, малі академії наук). Надають спеціалізовану освіту (мистецьку, військову, наукову) за 13 основними напрямками. (Verkhovna Rada of Ukraine, 2000, Law No. 1841-III)
<b>Частота проведення</b>	Регулярно включаються до офіційного розкладу навчального закладу; організуються систематично протягом навчального року, нерідко щотижня (Karunakar, 2020, p. 46; Capuso, 2026, p. 6).	Проводяться за межами звичайного навчального часу; можуть бути нерегулярними або сезонними залежно від ресурсів закладу. Через щільний розклад і брак фінансування частина позашкільних заходів організовується лише періодично (Siddiky, 2019, p. 68).
<b>Основний фокус розвитку</b>	Когнітивний та академічний розвиток: розвиток критичного та аналітичного мислення, здатності до командної роботи, лідерства, міжособистісної комунікації, розширення загальноосвітнього кругозору (Siddiky, 2019, p. 64; Базильчук, 2017, с. 293).	Фізичний, моральний, поведінковий і громадянський розвиток: формування соціальної відповідальності, зміцнення здоров'я, виховання патріотизму, екологічної свідомості та гуманізму (Siddiky, 2019, p. 64; Karunakar, 2020, p. 43).

## Додаток Б

### Таблиця 2

*Лінгвістичний аналіз пошукових запитів (Для практикуму "Пошуковий мікроаналіз")*

Пошуковий запит	Ключові слова у заголовках	Типи джерел (ЗМІ, соцмережі, офіційні сайти)	Стиль інформації (нейтральний, емоційний, аналітичний)
"війна Україна"			
"аналіз подій в Україні"			
"ситуація в Україні сьогодні"			
"проблеми в Україні"			

## Додаток В

*Текст для критичного аналізу (Для активності Дебати "Фейк чи правда?")*

### Соціальні мережі та підлітки

Сьогодні соціальні мережі стали невід'ємною частиною життя підлітків. Деякі джерела стверджують, що їхній вплив є надзвичайно негативним. Нібито щоденне користування смартфонами призводить до повної втрати пам'яті та концентрації. У багатьох статтях можна знайти твердження, що підлітки більше не здатні мислити самостійно. Крім того, часто зазначається, що соціальні мережі повністю замінюють реальне спілкування. Проте конкретні наукові дослідження у цих матеріалах зазвичай не наводяться. Деякі автори використовують яскраві заголовки, щоб привернути увагу читачів. Водночас існують і протилежні думки, що соціальні мережі можуть сприяти розвитку комунікативних навичок. Важливо врахувати, що вплив цифрових технологій залежить від способу їх використання. Отже, питання про шкоду чи користь соціальних мереж потребує критичного аналізу.

## Додаток Г

*Протокол оцінювання учасників дебатів*

**Інструкція для залу:** Оцініть кожну команду за шкалою від 0 до 2 балів за кожним критерієм (0 – відсутній/не вдалося, 1 – частково вдалося, 2 – виконано повністю).

Критерії оцінювання	Команда №1 (Аргументують "Правду")	Команда №2 (Доводять "Маніпуляцію")
1. <b>Чіткість тези:</b> Чи зрозуміло була озвучена позиція команди на початку виступу?		
2. <b>Лінгвістичні докази:</b> Чи вказала команда на конкретні мовні засоби (епітети, вигуки, оцінну лексику, узагальнення)?		
3. <b>Логіка та зв'язність:</b> Чи використовували мовці вставні слова ("по-перше", "отже", "на нашу думку")?		
4. <b>Культура мовлення:</b> Чи дотримувалися учасники норм літературної мови (без сленгу та кальок)?		
5. <b>Риторична майстерність:</b> Наскільки переконливими та впевненими були відповіді під час раунду запитань?		
<b>ЗАГАЛЬНИЙ БАЛ</b>		

## Додаток Г

**Порівняльна панель текстів: Соціальний експеримент**  
(Для активності "Вплив слова")

**Текст 1**

Цієї п'ятниці у 402 кабінеті заплановано зустріч із письменником Максимом Кідруком. Початок заходу о 15:00. Програма візиту передбачає презентацію нових творів автора та відповіді на запитання аудиторії. Оскільки кількість місць у приміщенні обмежена, для відвідування лекції необхідно обов'язково заповнити Google-форму на сайті школи. До участі запрошуються учні виключно 9–11 класів. Після завершення виступу відбудеться підписання книжок. За додатковими роз'ясненнями щодо реєстрації звертайтеся до вчителів української філології.

**Текст 2**

Таке трапляється лише раз на життя, тому не прогав свій шанс! Подія, на яку чекала вся школа, відбудеться вже цього четверга. Ти дізнаєшся правду про те, що зазвичай приховують відомі автори. Забирай свій квиток прямо зараз, поки інші не випередили тебе! У залі залишилося всього 5 вільних стільців. Приходь і доведи, що ти в темі, інакше завтра будеш єдиним, хто про це не чув. Лише один клік відділяє тебе від зустрічі, про яку говоритимуть усі!

## Додаток Д

**Бланк колективної рефлексії "Ланцюжок висновків"**  
(Роздатковий матеріал для підбиття підсумків заходу)

**Завдання:** Сформулюйте один короткий, змістовний та лінгвістично правильний висновок щодо ролі мови в медіапросторі або важливості медіаграмотності. Ваш висновок має логічно продовжувати думку попереднього учасника або додавати новий аспект до загальної теми.

!!! Думки учасників не можуть дублюватися. Кожен наступний висновок має містити унікальну тезу, бути сформульованим згідно з нормами української літературної мови та логічно завершувати "ланцюжок" рефлексії.

**ПЕРЕЛІК РЕКОМЕНДОВАНИХ КОНСТРУКЦІЙ:**

- "На мою думку..."
- "Отже, можна стверджувати, що..."
- "Важливо пам'ятати, що..."
- "Це свідчить про те, що..."
- "З огляду на аналіз, ми бачимо..."
- "Таким чином, використання [лексики/синтаксису] дозволяє..."

**ПОЛЕ ДЛЯ ЗАПОВНЕННЯ "ЛАНЦЮЖКА":**

- 1) \_\_\_\_\_
- 2) \_\_\_\_\_
- 3) .....

## Додаток Е

Таблиця 3

Навчальні активності в моделі позаагласного заходу

Критерій Назва активності	Розвиток медіаграмотності	Розвиток усного публічного мовлення	Розвиток критичного мислення
Медіа-розминка "Обирай свідомо"	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Деконструкція заголовків.</li> <li>• Розрізнення контенту картками.</li> <li>• Аналіз впливу конструкцій на зал.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Експрес-формулювання думок.</li> <li>• Розгортання індикатора в тезу.</li> <li>• Миттєва реакція на запитання.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Аналіз емоційної напруги.</li> <li>• Зниження афективного фільтра.</li> <li>• Раціональний розбір тексту.</li> </ul>
Практикум "Пошуковий мікроаналіз"	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Алгоритмічний добір інформації.</li> <li>• Точність пошукового запиту.</li> <li>• База інформаційної гігієни.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Фіксація результатів у таблицях.</li> <li>• Лаконічність та зв'язність думок.</li> <li>• Публічний захист спостережень.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Зіставлення очікувань і даних.</li> <li>• Виявлення маніпуляцій пошуку.</li> <li>• Уникання когнітивних упереджень.</li> </ul>
Воркшоп "Клікбейт"	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ідентифікація впливу на підсвідомість.</li> <li>• Розуміння функцій граматичних форм.</li> <li>• Захист від емоційного тиску.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Аргументація лінгвістичних правок.</li> <li>• Захист результатів групової роботи.</li> <li>• Дотримання літературних норм.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Мікроаналіз спонукальних речень.</li> <li>• Перехід до раціональної оцінки.</li> <li>• Оцінка власних мовних стратегій.</li> </ul>
Інтелектуальна гра "Детектор маніпуляцій"	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Розрізнення фактів та суджень.</li> <li>• Ідентифікація оцінної лексики.</li> <li>• Надійний аналіз медіатекстів.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Обґрунтування вибору картки.</li> <li>• Формулювання лаконічних тез.</li> <li>• Підготовка до умов експромту.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Розмежування стилів мовлення.</li> <li>• Усвідомлений добір слів-маркерів.</li> <li>• Уникання необ'єктивної подачі.</li> </ul>
"Прес-конференція: Мистецтво запитань"	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Виявлення маніпуляцій в усному мовленні.</li> <li>• Аналіз емоційно забарвленої лексики.</li> <li>• Стійкість до прихованих впливів.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Використання складного синтаксису.</li> <li>• Аргументовані логічні відповіді.</li> <li>• Переформулювання маніпуляцій.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Аналіз пресупозицій та оцінок.</li> <li>• Уникання хитрих емоційних пасток.</li> <li>• Захист позиції на основі фактів.</li> </ul>
Дебати "Фейк чи правда?"	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Критичний аналіз медіатекстів.</li> <li>• Виявлення емоційних перебільшень.</li> <li>• Створення об'єктивної доказової бази.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Побудова зв'язного висловлювання.</li> <li>• Вживання вставних слів та конструкцій.</li> <li>• Розвиток швидкої мовленнєвої реакції.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Обґрунтування думок цитатами.</li> <li>• Уникання грубих логічних помилок.</li> <li>• Раціональна стратегія переконання.</li> </ul>
Соціальний експеримент "Вплив слова"	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Оцінка психолінгвістичних механізмів.</li> <li>• Розрізнення функціональних стилів.</li> <li>• Вибір між точністю та емоціями.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Вербалізація власних спостережень.</li> <li>• Пояснення вибору засобів мови.</li> <li>• Удосконалення навичок аргументації.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Усвідомлення штучності стимулів.</li> <li>• Розпізнавання залякувань та дефіциту.</li> <li>• Відмова від дешевих прийомів впливу.</li> </ul>
Квест "Етимологічний код"	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Етимологічний аналіз запозичень.</li> <li>• Усвідомлене ставлення до неологем.</li> <li>• Точне розшифрування медіатексту.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Оперативний добір відповідників.</li> <li>• Нормативність у режимі "тут і зараз".</li> <li>• Адаптація до стилів мовлення.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Рефлексія щодо доцільності позичень.</li> <li>• Відмова від сліпого копіювання моделей.</li> <li>• Опора на багатство рідної мови.</li> </ul>
Коллективна рефлексія "Ланцюжок висновків"	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Змістовне стиснення інформації.</li> <li>• Перетворення аналітики у тези.</li> <li>• Формулювання фінальних акцентів.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Фіксація тез для логіки виголошення.</li> <li>• Використання вступних конструкцій.</li> <li>• Презентація висновку в ланцюжку.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Аналіз записів для уникнення повторів.</li> <li>• Стимулювання пошуку нових аргументів.</li> <li>• Влучне доповнення до поточної дискусії.</li> </ul>

**Olha Drahinda (Ukraine)**  
ORCID ID: 0000-0002-1080-4817  
**Anastasiia Bessmertna (Ukraine)**  
ORCID ID: 0009-0004-5634-7588

## **DEVELOPING PUBLIC SPEAKING SKILLS AND MEDIA LITERACY AMONG HIGH SCHOOL STUDENTS THROUGH EXTRACURRICULAR ACTIVITIES IN HUMANITIES AND LIBRARY STUDIES**

**Background.** *Contemporary language pedagogy increasingly prioritizes the development of communicative competence over the mere acquisition of linguistic knowledge. Particular importance is attached to developing public speaking skills, media literacy, and critical thinking as essential components of successful social interaction and professional fulfilment. Awareness of the challenges posed by the digital media environment, which exposes students to manipulative information practices, emotionalised discourse, and disinformation, increases the demand for their effective public communication skills. However, methodological approaches to developing students' public speaking skills in an extracurricular setting remain underrepresented in modern pedagogical research.*

*The purpose of the article is to provide a theoretical description and methodological framework for an integrated extracurricular activity, designed to develop high school students' public speaking skills, media literacy, and critical thinking within the humanities, library and information studies fields of extracurricular education.*

**Methodology.** *The qualitative research design combines theoretical, comparative, and project-based approaches. Theoretical methods of analysis, interpretation, synthesis, and generalisation were used to systematise scientific perspectives on extracurricular and out-of-school activities. Comparative analysis of teaching practices and legal regulations from different countries enabled the identification of common trends and discrepancies in the organisation of extracurricular practices. Research findings enabled designing a methodological nine-stage model, including linguistic experiments, workshops, debate and role-playing activities, reflective tasks focused on media texts and public communication.*

**Results and discussion.** *The described model demonstrates significant potential for integrating linguistic analysis with media literacy and interactive learning strategies, therefore, promoting media literacy, fostering critical thinking, and facilitating the development of students' public speaking skills in Ukrainian.*

**Keywords:** public speaking skills, media literacy, extracurricular activity, critical analysis of media content, high school students, humanities, library and information studies.

### **BIOS**

**Olha Drahinda**, PhD in Translation Studies, Associate Professor, Department of Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages, Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Ukraine. Research interests include teaching language methodology, testing and assessment practices, translation studies.

**E-mail:** olhadrahinda@gmail.com

**Anastasiia Bessmertna**, bachelor's student in the programme "Theory of Education and Methodology of Teaching Ukrainian Language, Literature, and a Foreign Language in Basic Secondary School" at Taras Shevchenko National University of Kyiv. Research interests include teaching language methodology.

**E-mail:** anastasja.200421@gmail.com

Автори заявляють про відсутність конфлікту інтересів. Спонсори не брали участі в дослідженні, в аналізі й інтерпретації даних, в описі результатів дослідження, у схваленні публікації до друку.

The authors have declared no conflicts of interest. Sponsors were not involved in the research, data analysis, interpretation, writing, or publication approval process.

## МЕТОДИКА НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

UDC 378.147:811.111'243]:37.016:81'271

**Tamara Kavytska (Ukraine)**

ORCID ID: 0000-0002-1528-9439

**Oksana Oliinyk (Ukraine)**

ORCID ID:0000-0002-5701-7132

### AN INTEGRATED FRAMEWORK OF ORAL INTERACTION UNITS FOR PRE-SERVICE EFL TEACHER EDUCATION

*This paper offers a theoretical and conceptual analysis of four core units of oral interaction – turns, adjacency pairs, speech acts, and talk moves – to integrate these constructs into a unified framework for EFL communicative professional competence, particularly in ESP classroom talk. Drawing on conversation analysis, speech act theory, pragmatics, and educational linguistics, the study examines how these units, typically treated in isolation across disciplinary traditions, operate as co-functioning layers within institutional spoken discourse. The analysis shows that turns provide the structural vehicle; adjacency pairs determine sequential coherence; speech acts specify the social action performed; and talk moves operationalize interactional strategies toward professional and pedagogical goals. The article suggests that fluency in this integrated interactional framework constitutes a distinct professional competence that current EFL teacher education programs inadequately address. Eight pedagogical implications are proposed for pre-service EFL teacher preparation, including adjacency-pair awareness, speech-act instruction, talk-move repertoire development, dialogic teaching design, learner interactional agency, cross-cultural interaction norms, and interaction-sensitive oral assessment criteria.*

**Keywords:** *oral interaction, turn-taking, adjacency pairs, speech acts, talk moves, strategies of oral interaction, ESP talk, pre-service EFL teacher education.*

#### Background

Oral interaction is an integral part of language teaching. Unlike other professional domains where expertise can be demonstrated through written products or planned presentations, teaching is enacted primarily through spoken discourse in real time: teachers ask questions, provoke responses, give feedback, and manage the conversational moves that open or close space for learner participation. This is why Ellis and Shintani's (2014) claim that all teaching is interaction is not a metaphor but a description of professional reality. The CEFR Companion Volume (Council of Europe [CoE], 2020) reinforces this by positioning oral interpersonal interaction as "the origin of language" (p. 70), recognizing its "interpersonal, collaborative and transactional functions" (p. 70) as

foundational to communicative competence. For teachers of English as a foreign language (EFL), and especially for those working in ESP contexts, where professional goals are achieved almost exclusively through spoken discourse, the capacity to manage, model, and scaffold oral interaction is not a peripheral skill but the core of professional practice.

The theoretical tools that would allow teacher educators to teach and assess interactional competence systematically – turns, adjacency pairs, speech acts, and talk moves – have been developed within separate and largely non-communicating research traditions: conversation analysis, pragmatics, speech act theory, and educational linguistics, respectively. As a result, these constructs are well-theorized individually but have never been

approached collectively as components of an integrated interactional framework applicable to EFL professional competence.

Therefore, this study directly addresses that gap. First, it synthesizes the four core units of oral interaction into a coherent theoretical model that captures how they operate not as separate components but as co-functioning levels of a communicative event; and second, it derives from that model a set of concrete pedagogical implications for the development and assessment of interactional competence in pre-service EFL teacher education.

The conceptual analysis is guided by two *research questions*: (1) How are turns, adjacency pairs, speech acts, and talk moves interconnected both structurally and functionally in the EFL classroom and ESP professional discourse? (2) What does a cohesive understanding of these units imply for fostering interactional competence in pre-service EFL teacher preparation, particularly in terms of curriculum design and oral assessment?

The study has a specific focus and does not collect new data. Instead, it aims to build a framework that connects detailed analysis of classroom conversations with the overall communication challenges EFL teachers encounter. Understanding how these conversation elements interact is essential for developing suitable teaching methods and assessments that meet the needs of modern EFL teacher education (Dede, 2010; Hall, 2022; Gardner, 2019).

**Literature review.** Classroom interaction, especially in EFL contexts, has been widely researched across various areas of linguistics, contributing theoretical and analytical tools for understanding how oral discourse is structured and functions in teaching environments. This review focuses on four concepts essential to the analysis of teacher-student spoken interaction: turns, adjacency pairs, speech acts, and talk moves, which are predominantly examined in separate but complementary fields of research. The review first synthesizes general definitions and conceptualizations

of four core units of spoken interaction, and, in the discussion that follows, these will be examined in the specific context of EFL teachers' classroom talk.

The organization of naturally occurring talk was originally the focus of Conversation Analysis (CA), in which Sacks et al. (1974) explained that speakers alternate turns through turn-taking. A turn, defined by Sidnell (2010) as "a stretch of talk by one speaker, bounded by the talk of another" (p. 38), is currently considered the fundamental component of interaction. In everyday conversation, turn-taking is natural and cooperative: interlocutors follow socially shared norms to manage the flow of conversation.

According to Sacks et al. (1974), turn-taking is based on the concepts of turn-constructional units (TCUs) and transition relevance places (TRPs). A TCU is a stretch of talk that can contain a word, a phrase or a full utterance, and express a potentially complete unit, after which a speaker change may occur. Typically, the process of selecting the next speaker follows three patterns: (1) the current speaker may choose the next speaker (by using his/her name or asking a question), and that speaker is expected to take the turn; (2) when no speaker is selected, another interlocutor may self-select; and (3) if no one self-selects, the current speaker may produce another TCU (Sacks et al., 1974, pp. 703-704). From data in English-speaking settings, Sacks et al. (1974) observed that "transitions from one turn to the next with no gap and no overlap ... together with transitions characterized by a slight gap and a slight overlap make the vast majority of transitions" (p. 708). By following these rules, interlocutors can avoid both long silences (gaps) and overlapping talk, or "no gap, no overlap", a conversational preference in many Western, especially Anglo, oral interaction practices.

Subsequent cross-cultural CA studies emphasize that "no gap, no overlap" is not a culture-neutral rule. Stivers et al. (2009) compared 10 languages and found that

although turn-taking in casual conversation is universally structured to minimize gap and overlap, the definition of what counts as "minimal" timing between speakers varies, with average gaps ranging from near-zero in Japanese to nearly half a second in Danish (Stivers et al., 2009, p. 10588). Italian or New York Jewish English conversations show more tolerance for overlaps, which are seen as engagement rather than interruptions.

Talk-as-social interaction is orderly: it "proceeds over time, turn by turn with a sequential alternation of speakers/participants" (Atwood et al., 2010, p. 360). Two consecutive turns of two different speakers where the first utterance prompts or requires a particular kind of second part are termed adjacency pairs (Levinson, 1983; Sacks et al., 1974), e.g., question → answer, greeting → greeting, request → compliance or refusal, etc. The structure of adjacency pairs "provides a robust demonstration of how turns at talk are sequentially organized; the first pair part projects the corresponding second pair part to be conditionally relevant; as a result, the absence of the second pair part, or an unfitting responsive action, is recognized as interactionally noticeable" (Cheng, 2016, p. 29). Given that, the participants can monitor "whether they have reached mutual understanding within the given interaction (Cheng, 2016, p. 30), thus, "adjacency pairs constitute a powerful sense-making mechanism for participants" (Cheng, 2016, p. 30).

Speech act theory holds that every utterance performs some kind of action, which can be categorized by its communicative intent (e.g., requesting, promising, evaluating, etc.), thus from the intentional dimension, utterances are speech acts, they show what the speakers actually *do* with their utterances, but not just *say* (Austin, 1962, p. 5; Searle, 1969, pp. 22–23).

Central to educational linguistics and classroom discourse studies are talk moves defined as "roughly utterance-sized units of

talk, intended (as a 'move' in a game) to get the other player(s) to respond in some way, to bring something particular to the table" (O'Connor & Michaels, 2017, p. 9): they reflect how teacher talk fosters cognitive engagement, and participation, promoting dialogic teaching and scaffolding understanding (Alexander, 2008; Mercer, 2000).

The analysis of how turns, adjacency pairs, talk moves, and speech acts are conceptualized in existing research provides grounds for claiming that these units are interrelated yet operate at different levels of interaction. Turns are basic units of oral interaction organized turn by turn; they can consist of one or more speech acts that actualize speakers' communicative intentions. Adjacency pairs, as two turns by different speakers, show reciprocal relationships between turns; they are the smallest sequences that build interactional meaning. Speech acts are related to the social action being performed by the utterances, but not to a specific interactional sequence. Unlike turns or adjacency pairs, which describe the structure of interaction, talk moves concern the functions-in-interaction, as utterances that actualize the interactional functions of turns-at-talk.

Using the wall analogy, turns can be metaphorically represented as bricks, adjacency pairs as brick bonds, speech acts as brick labels (purpose), and talk moves as builders' tools and techniques (see Table 1).

Though these concepts stem from different linguistic traditions, they are interrelated in actual classroom discourse, yet there is a notable lack of research examining them collectively as components of a unified interactional framework applicable to EFL professional competence. Hence, the goal of this study is to address this gap by describing how these key units of classroom spoken interaction are structurally and functionally interrelated in EFL settings where language acquisition is supported by participation in meaningful, interactive discourse.

**Table 1***Conversation Wall Analogy: Units of Interaction*

Conversation Unit	What It Represents	Layer in the Analogy
Turns	The basic chunks of talk – who speaks and when; they make up the structure of the conversation	Bricks
Adjacency pairs	Determine how turns are connected into predictable sequences (question – answer, offer – accept, greeting – greeting)	Brick Bonds
Speech acts	Express the communicative function of a turn (asserting, requesting, offering, promising, etc.)	Brick Purpose / Label
Talk moves	Actualize interactional functions of turns-at-talk, shaping interaction toward a goal (e.g., revoicing, probing, pressing for evidence)	Builder's Tools & Techniques

### Methodology

This study adopts a theoretical and conceptual analysis methodology, a research approach well established in applied linguistics and language pedagogy for reconsidering and critically synthesizing existing theoretical constructs rather than generating or analyzing primary empirical data (Varpio et al., 2017; MacMillan & Schumacher, 2010). Conceptual analysis is purposefully applied in this research since the units examined here have been extensively theorized within separate research traditions but have not yet been studied in relation to one another or within a unified pedagogical framework. Each body of work has generated substantial empirical support, but the four units have rarely been examined collectively as components of an integrated interactional repertoire relevant to EFL professional competence.

The analysis involved three stages. In the first one, foundational theoretical sources were identified and reviewed for each unit of interaction: seminal works in conversation analysis (Sacks et al., 1974; Levinson, 1983), speech act theory (Austin, 1962; Searle, 1969), and educational linguistics (O'Connor & Michaels, 2017; Michaels & O'Connor, 2015; Alexander, 2008; Mercer, 2000). Cross-cultural perspectives on turn-taking were drawn from Stivers et al. (2009) and Tannen (1984). In the second stage, each unit was analyzed in the context of the EFL classroom and institutional discourse, drawing on scholarship in interactional competence (Young, 2013), academic

speaking (McCarthy & McCarten, 2019), and classroom interaction research (Walsh, 2014; Hall, 2022; Gardner, 2019; Balaobao et al., 2024). In the third stage, the four units were compared to identify their structural and functional relationships, which led to the proposal of an integrated model in the Discussion.

As stated in the Introduction, the conceptual analysis is guided by two research questions concerning (1) the structural and functional interrelationships among the four units in EFL and ESP professional discourse, and (2) the pedagogical implications of an integrated understanding of these units for pre-service EFL teacher preparation, including curriculum design and oral assessment. The scope is intentionally limited to theoretical synthesis: the study does not seek to produce a descriptive account of any specific corpus of ESP talk but to build a theoretically grounded integrative framework that can inform pedagogical practice and teacher education program design.

### Results and discussion

Unlike naturally occurring conversation, in institutional settings such as classrooms and courtrooms, speaking rights (turns) are explicitly allocated, making the interaction structure of turn-taking asymmetrical. In EFL classrooms, teachers allocate turns, determining who speaks, when, and for how long (Walsh, 2014). Face-to-face interaction in an academic setting differs from other types of social conversation (McCarthy &

McCarten, 2019). These differences demand competence beyond knowledge of the language system, a competence which we refer to as interactional competence.

Young (2013) outlines key elements of interactional competence, which include: "knowledge of rhetorical scripts, a knowledge of register – that is certain lexis and syntactic patterns specific to the practice, a knowledge of how to take turns-at-talk, a knowledge of topical organization, a knowledge of the appropriate participation framework, and a knowledge of the means for signalling boundaries between practices and transitions within the practice itself." (p. 18). Participants co-construct a discursive practice through an architecture of interactional resources specific to that practice, encompassing rhetorical scripts, register, the turn-taking system, topical management, the participation framework, and boundary-marking conventions (Young, 2013, p. 15).

Young's (2013) framework reveals that interactional competence in EFL professional settings is not merely an extension of general communicative competence but a distinct, practice-embedded capacity. Crucially, EFL speakers – and pre-service teachers in particular – must develop awareness of the rhetorical scripts that govern the specific institutional contexts in which they operate. In ESP talk, this means recognizing that turns, adjacency pairs, speech acts, and talk moves are not interchangeable analytical tools but co-functioning layers of a single communicative event.

The structural asymmetry of EFL classroom turn-taking has important consequences for all four units under analysis. Because the teacher controls turn allocation, the typical three-part initiation–response–feedback (IRF) exchange – documented extensively in studies of classroom discourse (Sinclair & Coulthard, 1975; Estaji & Mirzaei Shojakhanlou, 2022) – functions as the dominant adjacency sequence. Within IRF, the teacher's initiation move constitutes the

first pair part of an adjacency pair, projecting a response; the student's answer provides the second pair part; and the teacher's feedback completes the sequence. In other words, a single IRF exchange is at once a turn allocation, an adjacency pair, a speech act, and a talk move. All four units are operating together within one brief instructional moment.

In ESP contexts, the speech acts realized within these sequences carry professional significance. When a teacher produces a directive ("Summarize the key argument"), a commissive ("I will clarify the term"), or an assessment ("That is an accurate summary, but consider the register"), each utterance performs a pedagogically or professionally consequential act. Searle's (1969) taxonomy of illocutionary acts thus acquires practical urgency: the EFL professional must not only understand what a speech act means but must also be able to perform the appropriate act at the structurally relevant turn and within the appropriate adjacency sequence. A misplaced or inappropriate speech act (a refusal when acceptance is sequentially expected, or an assertion when a question is required) disrupts not only the local interaction but also the broader professional relationship.

Talk moves play a particularly important role in mediating between the structural and functional layers of ESP oral interaction. O'Connor and Michaels (2017) identify revoicing, pressing for evidence, wait time, and inviting elaboration among the main productive talk moves in educational settings. In EFL classroom talk, these moves serve a dual purpose: they scaffold learners' linguistic production and simultaneously model the pragmatic repertoire of academic and professional discourse. When a teacher revoices a student's contribution ("So, you're suggesting that error correction should prioritize fluency over accuracy at the early production stage?"), the move simultaneously occupies a turn, constitutes the second part of an initiation–response pair, performs the speech act of reformulation and assessment, and functions as a pedagogical scaffolding

tool. This makes talk moves the most complex of the four units, requiring the EFL speaker to be consciously aware of discourse.

A further finding of this analysis concerns the cross-cultural dimension of oral interaction units in ESP contexts. As Stivers et al. (2009) demonstrated, norms for gap and overlap in turn-taking vary significantly across languages and cultural communities. EFL speakers whose L1 interaction norms tolerate or even encourage overlap, such as in Ukrainian academic discourse, which shares characteristics of Eastern European communicative styles, may experience systematic mismatches when operating in English-medium professional environments that expect minimal gaps and no overlap. This misalignment can manifest not only as timing errors but also as pragmatic failures: a silence that, in one culture, signals thoughtful processing may, in another, be read as disengagement, while a legitimate turn completion may be interpreted as an interruption. Raising EFL learners' metalinguistic awareness of these cross-cultural variation patterns is therefore an integral component of developing interactional competence in ESP contexts (Young, 2013; McCarthy & McCarten, 2019).

Taken together, the analysis confirms that units of oral interaction are not merely descriptive categories but constitute an integrated interactional repertoire of professional spoken discourse. For EFL speakers in ESP talk, command of this repertoire entails knowing when and how to take a turn (structural competence), how to orient to and produce the sequentially relevant second pair part (sequential competence), what illocutionary act is appropriate in context (pragmatic competence), and which talk move will advance the professional or pedagogical goal of the interaction (strategic competence).

For pre-service EFL teachers, these findings have immediate implications for how they should be trained to perceive and manage spoken classroom interaction. Teacher education programs frequently address communication skills in terms of

fluency, accuracy, or general pragmatic awareness; yet the integrated framework proposed here suggests that what pre-service teachers most need is discursive self-awareness: the capacity to monitor and strategically manage all four interactional layers simultaneously during live classroom talk. A pre-service teacher who is aware only of turn-taking norms but cannot recognize the adjacency structure of an IRF exchange, identify the speech act they are performing, or deploy a revoicing move to scaffold a student's contribution is interactionally underequipped for the ESP classroom. This points to a significant gap between traditional EFL teacher education, which tends to foreground linguistic accuracy and lesson planning, and the interactional demands of real professional classroom discourse (Ellis & Shintani, 2014; Walsh, 2014). Pre-service teacher preparation should therefore include systematic exposure to discourse analysis of classroom talk, collaborative reflection on interaction patterns in microteaching sessions, and explicit instruction in the strategic use of talk moves as professional pedagogical tools.

***Pedagogical implications.*** The pedagogical implications of this integrated framework are most urgent for pre-service EFL teacher education, where the development of interactional competence has been insufficiently theorized relative to linguistic and methodological preparation. First, methodology courses should move beyond teaching turn-taking as a procedural classroom management convention and toward explicit instruction in the sequential logic of adjacency pairs. This will help pre-service teachers understand how their own initiating moves provoke specific response types from learners and what the interactional consequences are when those responses are withheld, delayed, or misaligned. Second, speech act awareness should be developed through analysis of authentic classroom discourse data: pre-service teachers need to recognize the

illocutionary acts they regularly perform (questions, evaluations, directives, scaffolding moves) and to understand how the choice of speech act type shapes learner participation in the classroom. Third, talk moves should be introduced in pre-service programs as a deliberate, learnable professional repertoire rather than as intuitive behavior: drawing on frameworks such as those developed by O'Connor and Michaels (2017) and Myklebust and Guadie (2024), teacher educators can design microteaching and reflective practice tasks specifically targeting productive talk moves such as revoicing, pressing for evidence, and inviting elaboration. The goal here is to cultivate the capacity to monitor and intentionally manage one's own interactional behavior in real time as a core professional competence of the EFL teacher.

Cross-cultural awareness represents a fourth, often neglected pedagogical priority. Given that turn-timing norms, preferred adjacency responses, and appropriate speech act realization differ across languages and communicative cultures (Stivers et al., 2009; Tannen, 1984), EFL learners in ESP contexts require explicit exposure to the interactional conventions of English-medium professional communities. This is particularly relevant for learners whose L1 oral interaction practices diverge from the Anglo-normative pattern. Interaction-aware pedagogy should therefore include awareness-raising tasks, discourse analysis of authentic ESP talk, and structured practice in mastering the full repertoire of interactional units under realistic professional conditions.

A fifth pedagogical implication concerns the relationship between the four interactional units and dialogic teaching: an approach that foregrounds sustained, exploratory classroom talk as a tool for cognitive and linguistic development (Alexander, 2008; Mercer, 2000). Dialogic teaching goes beyond the IRF exchange by creating conditions in which students, not only teachers, practice adjacency

sequences, perform diverse speech acts, and use talk moves to build on each other's contributions. For pre-service EFL teachers, exposure to dialogic principles during teacher preparation is essential. They need to understand how the shift from a display-question IRF to an open, exploratory question sequence reorganizes the entire interactional architecture of the lesson, widening the participation framework, diversifying speech-act types, and multiplying the talk-move repertoire of both the teacher and students. Training pre-service teachers to design and manage dialogic interaction sequences, rather than merely to conduct IRF drills, is a practical implication of the integrated interactional framework proposed in this study.

A sixth implication pertains to learner interactional agency. This is the aspect that the present framework risks underemphasizing by centering the teacher as the primary interactional actor. Pre-service teachers of EFL need to be prepared not only to manage their own interactional behavior but to design learning environments in which students progressively develop their own interactional competence. This competence involves the ability to self-select turns appropriately, to produce sequentially relevant second pair parts, to use speech acts beyond the minimal response, and to use talk moves (such as challenging, elaborating, or building on a peer's turn) as instruments of collaborative meaning-making. This points to a task-design aspect of EFL pedagogy that scaffolds the gradual transfer of interactional control from the teacher to the learner (Hall, 2022). Helpful here might appear interaction-rich tasks such as collaborative problem-solving, peer discussion, and role-play in professional registers.

Finally, the framework has implications for the assessment of oral interaction in EFL pre-service teacher education. Current oral proficiency rubrics in many EFL programs assess speaking along the dimensions of fluency, accuracy, vocabulary range, and pronunciation, which are largely insufficient

to capture interactional competence as defined in this study. An interaction-sensitive assessment framework would need to include criteria for turn-taking appropriateness (responsiveness to TRPs, avoidance of disruptive overlap), sequential coherence (production of fitting second pair parts, repair initiation), speech act variety and appropriacy (range and context-sensitivity of illocutionary acts), and strategic talk-move usage (revoicing, pressing for elaboration, building on contributions). Developing such criteria for microteaching assessments, practicum evaluations, and professional portfolio tasks would enhance the theoretical framework proposed here and provide pre-service teachers with targets for developing their interactional professional competence.

### **Conclusion and limitations**

This study has examined four core units of oral interaction to integrate this body of discourse knowledge into a coherent framework for EFL communicative professional competence. It addressed two research questions.

In response to research question 1, the analysis demonstrates that, while the four units emerge from distinct research traditions (conversation analysis, pragmatics, speech act theory, and educational linguistics), they operate collaboratively within institutional spoken discourse. In ESP talk, these units are not parallel descriptors but integrated layers: a turn is the material vehicle; adjacency pairs determine how turns combine into meaningful sequences; speech acts specify the social action each turn performs; and talk moves activate the interactional strategies by which professional and pedagogical goals are achieved. The integrated model proposed here responds directly to the recognized gap between discrete-unit analyses of classroom talk and the holistic interactional demands faced by EFL professional speakers, particularly pre-service teachers of English.

In response to research question 2, the integrated framework reveals that fluency in this interaction constitutes a distinct professional competence that current pre-service EFL teacher education programs inadequately address. Seven pedagogical implications, presented in the paper, follow from this finding.

This study is the first to synthesize these four units, drawn from conversation analysis, pragmatics, speech act theory, and educational linguistics, respectively, into a unified interactional framework explicitly oriented toward EFL professional competence and pre-service teacher education. In doing so, it fills a gap between discrete-unit analyses of classroom talk and the holistic interactional demands that EFL teachers face as professional speakers.

This study, however, is subject to certain limitations. As a theoretical and analytical synthesis, it does not draw on primary corpus data from EFL classrooms. Consequently, the claim that the four units function in an integrated manner in actual ESP talk remains to be empirically validated through conversation analysis or interactional sociolinguistic research. The discussion has focused primarily on teacher-oriented classroom interaction and the IRF exchange as the dominant sequence type. Future research should examine peer interaction, collaborative task talk, and digitally mediated professional discourse, in which turn-taking norms, adjacency structures, and talk move repertoires may differ substantially from the face-to-face institutional model. Additionally, the cross-cultural aspect of interactional norms warrants further investigation in specific EFL contexts, including Ukrainian-English professional discourse, where existing research remains scarce. Future studies combining discourse analysis of authentic ESP talk with learner perception and self-report data would offer a richer account of how EFL speakers develop and reflect on interactional competence in professional settings.

**Author contributions:** T. Kavytska – conceptualization of the research problem, literature review and analysis, conclusions and discussion of future research directions; O. Oliinyk – development of the integrated theoretical and methodological framework

### References

- Alexander, R. J. (2008). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk* (4th ed.). Dialogos.
- Austin, J. L. (1962). How to do things with words. Clarendon Press; Harvard University Press.
- Atwood, S., Turnbull, W., & Cappendale, J. I. M. (2010). The construction of knowledge in classroom talk. *Journal of the Learning Sciences*, 19(3), 358–402. <https://doi.org/10.1080/10508406.2010.491856>.
- Balaobao, A., Calapaan, A. J., Cubero, S. A., & Syting, C. J. (2024). Analyzing teacher-student interaction in English-medium classrooms: Flanders' and initiation-response-feedback model in focus. *Journal Corner of Education, Linguistics, and Literature*, 4 (1), 132–154. <https://doi.org/10.54012/jcell.v4i1.318>.
- Cheng, W. (2016). Exploring the adjacency pair. In W. Cheng & K. C. C. Kong (Eds.), *Professional communication: Collaboration between academics and practitioners* (pp. 25–42). Hong Kong University Press.
- Dede, C. (2010). Comparing frameworks for 21st-century skills. In J. Bellanca & R. Brandt (Eds.), *21st century skills: Rethinking how students learn* (pp. 51–76). Solution Tree Press.
- Ellis, R., & Shintani, N. (2014). *Exploring language pedagogy through second language acquisition research*. Routledge.
- Estaji, M., & Mirzaei Shojakhanlou, M. (2022). Realization of initiation, response, and feedback in teacher-student interactions in EFL classrooms: Learning realities and opportunities. *Journal of English Language Teaching and Learning*, 14(30), 91–114. <https://doi.org/10.22034/ELT.2022.53522.2510>.
- Gardner, R. (2019). Classroom interaction research: The state of the art. *Research on Language and Social Interaction*, 52(3), 212–226. <https://doi.org/10.1080/08351813.2019.1631037>
- Hall, J. K. (2022). L2 classroom interaction and its links to L2 learners' developing L2 linguistic repertoires: A research agenda. *Language Teaching*, 55(1), 1–16. <https://doi.org/10.1017/S0261444820000397>.
- Levinson, S. C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge University Press.
- MacMillan, J. H., & Schumacher, S. (2010). *Research in education: Evidence-based inquiry* (7th ed.). Pearson.
- McCarthy, M., & McCarten, J. (2019). Interaction management in academic speaking. *Linx*, 79. <https://doi.org/10.4000/linx.3611>.
- Mercer, N. (2000). *Words and minds: How we use language to think together*. Routledge.
- Michaels, S., & O'Connor, C. (2015). Conceptualizing talk moves as tools: Professional development approaches for academically productive discussions. In L. B. Resnick, C. Asterhan, & S. N. Clarke (Eds.), *Socializing intelligence through talk and dialogue* (pp. 333–347). American Educational Research Association. [https://doi.org/10.3102/978-0-935302-43-1\\_27](https://doi.org/10.3102/978-0-935302-43-1_27).
- Myklebust, H., & Guadie, M. A. (2024). Following up: Questions and talk moves in preservice teachers' mathematics classroom conversations. *European Journal of Educational Research*, 13(3), 1001–1018. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.13.3.1001>.
- O'Connor, C., & Michaels, S. (2017). Supporting teachers in taking up productive talk moves: The long road to professional learning at scale. *International Journal of Educational Research*, 97, 1–16. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.11.003>.
- Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50(4), 696–735. <https://doi.org/10.2307/412243>.
- Searle, J. R. (1969). *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. Cambridge University Press.
- Sidnell, J. (2010). *Conversation analysis: An introduction*. Wiley-Blackwell.
- Sinclair, J. M., & Coulthard, M. (1975). *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*. Oxford University Press.
- Stivers, T., Enfield, N. J., Brown, P., Englert, C., Hayashi, M., Heinemann, T., Hoymann, G., Rossano, F., de Ruiter, J. P., Yoon, K.-E., & Levinson, S. C. (2009). Universals and cultural variation in turn-taking in conversation. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 106(26), 10587–10592. <https://doi.org/10.1073/pnas.0903616106>.
- Tannen, D. (1984). *Conversational style: Analyzing talk among friends*. Ablex.
- Varpio, L., Paradis, E., Uijtdehaage, S., & Young, M. (2017). The distinctions between theory, theoretical framework, and conceptual framework. *Academic Medicine*, 95(7), 989–994. <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000002303>.
- Walsh, S. (2014). *Exploring classroom discourse: Language in action*. Routledge.
- Young, R. F. (2013). Learning to talk the talk and walk the walk: Interactional competence in academic spoken English. *Ibérica*, 25, 15–38. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=287026237002>

Отримано редакцією журналу / Received: 23.03.26  
Прорецензовано / Reviewed: 21.04.26  
Схвалено до друку / Accepted: 22.04.26

Тамара Кавицька (Україна)  
ORCID ID: 0000-0002-1528-9439  
Оксана Олійник (Україна)  
ORCID ID: 0000-0002-5701-7132

## ІНТЕГРОВАНА СИСТЕМА ОДИНИЦЬ УСНОЇ МОВЛЕННЕВОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

**Вступ.** Усна взаємодія посідає центральне місце у викладанні іноземних мов, однак інтеракційний вимір професійної підготовки вчителів англійської мови як іноземної (AMI) залишається значно недо-розвиненим. Чотири ключові одиниці усної взаємодії – репліковий крок, суміжна пара, мовленнєвий акт та комунікативний хід – традиційно досліджувалися відокремлено в різних галузях лінгвістики і досі не розглядалися як єдина педагогічно орієнтована система.

**Мета статті** полягає в інтеграції чотирьох зазначених одиниць у цілісну систему опису комунікативної професійної компетентності вчителів AMI з акцентом на професійно орієнтоване мовлення.

**Методологія** дослідження ґрунтується на теоретичному і концептуальному аналізі як визнаному методологічному підході в прикладній лінгвістиці (Varpio et al., 2017). Для кожної з чотирьох одиниць було проведено трирівневий аналіз: огляд фундаментальних джерел в аналізі розмови, теорії мовленнєвих актів і освітньої лінгвістики; вивчення кожної одиниці в контексті викладання AMI та інституційного дискурсу; порівняльний аналіз взаємозв'язків між усіма одиницями для побудови інтегрованої моделі.

**Результати й обговорення.** Аналіз засвідчив, що чотири одиниці функціонують як ієрархічно організовані і взаємопов'язані рівні будь-якої конкретної ситуації інституційного усного спілкування: репліковий крок є структурним носієм взаємодії; суміжна пара визначає її послідовну когерентність; мовленнєвий акт визначає соціальну дію, яку виконує висловлення; а комунікативний хід операціоналізує інтеракційні стратегії для досягнення професійних та педагогічних цілей. Встановлено, що вільне та усвідомлене оперування цією інтегрованою системою є особливим видом професійної компетентності, на яку програми підготовки вчителів AMI досі недостатньо звертають увагу. Окрім того, виявлено міжкультурні відмінності норм усної взаємодії у контексті англійськомовного професійно орієнтованого мовлення. У статті сформульовано вісім педагогічних імплікацій для системи фахової підготовки вчителів AMI, що охоплюють: розвиток усвідомлення суміжних пар і навчання мовленнєвим актам; формування репертуару комунікативних ходів і розроблення діалогічних навчальних завдань; розвиток інтеракційної суб'єктності учнів, ознайомлення з міжкультурними нормами усного спілкування, а також розроблення критеріїв оцінювання усної взаємодії, чутливих до інтеракційних аспектів мовлення.

**Ключові слова:** усна взаємодія, репліковий крок, суміжна пара, мовленнєвий акт, комунікативний хід, стратегії усної взаємодії, професійно орієнтоване мовлення.

### BIOS

**Tamara Kavytska**, PhD in Education, an Associate Professor in the Department for Methodology of Teaching Ukrainian and Foreign Languages and Literatures at Taras Shevchenko National University of Kyiv, Ukraine. Her research interests focus on Translation Pedagogy, Cognitive and Rhetorical Grammar, and Language Testing and Assessment.

**E-mail:** kawicka\_t@ukr.net

**Oksana Oliinyk**, PhD in Philology, Associate Professor at the Department of Translation, Applied and General Linguistics at Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University, Kropyvnytskyi, Ukraine. Her areas of interest include teaching Spoken and Written English, Country Studies, Language and Culture Studies to pre-service translators.

**E-mail:** o.s.oliinyk@cuspu.edu.ua

Авторки заявляють про відсутність конфлікту інтересів. Спонсори не брали участі в дослідженні, в аналізі й інтерпретації даних, в описі результатів дослідження, у схваленні публікації до друку.

The authors had declared no conflicts of interest. Sponsors were not involved in the research, data analysis, interpretation, writing, or publication approval process.

UDC 378.147:811.111'243]:371.263

**Olga Kvasova (Ukraine)**

ORCID ID: 0000-0002-1479-0811

**Yuliia Kaleniuk (Ukraine)**

ORCID ID: 0009-0001-7506-4194

## **A PREVENTIVE INTERVENTION IN THE LANGUAGE TESTING AND ASSESSMENT COURSE: BUILDING PRE-SERVICE TEACHERS' MULTIPLE-CHOICE ITEM WRITING SKILLS**

*The article addresses the development of pre-service teachers' language assessment literacy within the course "Testing and assessment of Learning Outcomes", which is offered at the bachelor's level in Taras Shevchenko National University of Kyiv. Constructing test tasks for classroom-based assessment poses certain challenges to students, especially with respect to the format "Multiple Choice Questions" (MCQs) for the assessment of careful reading skills. This format is by far the most well known in language education, however, writing quality MCQs is time and effort consuming, and administration of low-quality teacher-constructed MCQs may yield unreliable results of learning the language. To mitigate conceptual, linguistic and technical difficulties, which have been observed during the years of teaching the course, a preventive intervention was collaboratively designed by the course instructor (the mentor) and a research-minded master's level student (mentee), who further conducted the intervention in the classroom. The intervention included preparatory activities, tasks conducted in the classroom, home assignment and a performance test. The results of the performance test were complemented by the data obtained via a feedback questionnaire, which elicited students' perceptions of the intervention and its impact on their learning. The collation and interpretation of both sets of data demonstrated overall effectiveness of the intervention and its positive evaluation by students.*

**Keywords:** *preventive intervention, language assessment literacy, pre-service teachers, multiple choice questions task design.*

### **Background**

The overall goal of teaching consists in enabling good learning outcomes although it also aims at making learning process engaging, thought-provoking and stimulating learner autonomy and responsibility. To this end, the majority of teachers tend to utilize strategies that can maximize learning, innovate teaching methods and techniques, employ digital technologies and AI to make learning up to date. Reflective teachers usually think over their classroom experiences, especially if they observe their students struggling with some aspects of learning. Identification of misunderstanding, misuse of material and inability to improve may signal that teachers should introduce changes in their instructional practice and remedy learning. In this line of thought, any teacher's action that modifies current practice to eliminate learners' problems and improve learning is termed as intervention.

The concept of intervention is not new although the 2020s have witnessed a growing amount of research into its use in education – in particular subjects, e.g., foreign languages, and in overall teacher education. This article addresses the use of intervention to mitigate students' challenges in item-writing within the course "Testing and assessment of learning outcomes" (TALO). The course has been delivered for students majoring in Ukrainian language and literature an English for over a decade and has undergone several modifications. However, instructional practice testified that students continued to struggle with some tasks set before them. In the article, we describe how the difficulties were identified, and what actions were planned and implemented to mitigate these difficulties. The study employed both quantitative and qualitative research tools to obtain the necessary data and interpret them.

To ensure that interventions are highlighted well enough "for the reader who wants to gain insight in its intricacies and thereby find out what its crucial elements could have been" (Rijlaarsdam et al., 2018, p. 280 cited in Koster & Bouwer, 2018) we described the intervention in full detail. As Koster & Bouwer (2018) pointed out, a detailed description of an intervention is also important from a practical point of view, to foster dissemination and successful implementation of the intervention into practice. The article contains a preparatory exercise, two tasks that integrate teacher explanation of rules of constructing quality items with students' hands-on exploration of good and faulty items, and a home assignment. It concludes with the presentation and interpretation of students' scores on exit performance tests, and analysis of responses to a feedback questionnaire.

**Literature review.** Interventions were initially used in psychological studies addressing problematic behaviour (academic, socio-emotional or other) of learners, aiming for improvement or change. Today, due to educational reforms going on in various contexts, large scale intervention programmes are carried out to address innovations in instruction and their effects on teaching and learning. Intervention studies are typically prompted by a mismatch between innovative curricular requirements and conventional teaching process, therefore, to be implemented in practice, the innovation must be positively evaluated with respect to its effectiveness. In this case, interventions are rigorously structured and performed under scrupulous control (König et al., 2025).

Another type of intervention is located on the level of teaching a particular subject to a particular cohort of learners, who struggle with particular content point of a curriculum. Classroom interventions are subdivided into corrective ones, which aim to remedy existing problems of learners, and preventive, which aim to mitigate difficulties

that the learners are likely to encounter while developing new skills. Preventive interventions are reported to develop higher order thinking skills such as inferencing, creativity, and critical thinking and therefore are more impactful.

Both types of interventions aim at improving instructional quality and supporting students' learning progress, with this goal being dependent on approaches and techniques employed by practitioners. This statement is in line with existence of an effect chain determined by researchers of teacher education (e.g., Desimone, 2009). This chain is activated by an increase in teacher competence ensuing training or self-study and conscious goal setting, after which the changed practice produces positive effect on the quality of teaching and the learning achievements of students. Despite calling this assumption plausible, König et al. (2025) question the actual effectiveness of this chain claiming that scientific knowledge of learning effectiveness is still limited and needs further investigation.

König et al. (2025) also differentiate concepts of intervention applied to formal teacher education and teaching-level interventions defining the latter as "approaches that apply evidence-based teaching concepts or practices to be (learned and) applied by teachers, possibly in combination with evaluating implementation for teaching concept or practice (and their students' learning)". This definition suggests that teaching-level interventions should be based on evidence of students' grasp of some teaching concept, apply informed strategies to teach this concept and evaluate the results of students' acquisition of the concept taught.

Stranovská & Ficzer (2022) assert that interventions should be properly designed and implemented. In this case, "interventions can be a valuable tool for teachers allowing them to utilize various teaching methods, learning strategies, and teaching styles (such as active, social,

project-based learning, direct and indirect methods) or to replace traditional techniques with more innovative ones" (Stranovská et al., 2025, p.3867). To design an intervention properly, Kalinowski et al. (2019) offer a framework that includes *content, structure, and didactic*: the content of the intervention (topical focus and its area), the duration as a structural feature, and basic characteristics indicating didactic features (provision of coursework, transfer into teaching practice, using digital resources). Clearly, such design looks quite comprehensive. We would only add *evaluation* of learning outcomes which will not necessarily follow the classical 'pre-post' design but use some other measure.

Intervention as a strategy affecting learners' achievements in a particular topical area seems to be high in demand. The past decade has seen publications about interventions in teacher education (Barrio et al., 2015; Adams et al., 2024; Wohlfart, 2024; Alfonso et al., 2025) and in L2 learning (Koster & Bouwer, 2018; Sato & Lara, 2019; Kalaitzi & Theocharis, 2023; Stranovská et al., 2025), the areas being closely related to the topic of our investigation. The listed studies differ in structure/duration and in didactic features providing versatile insights for researchers of interventions. However, we did not find any research studies focusing on interventions within particular professional courses for prospective L2 teachers, in particular courses in language testing and assessment (LTA).

The issue of developing pre-service teacher language assessment literacy (LAL) has received its focus quite recently in the studies by Volante & Fazio (2007), Fröjdendahl (2018), Ukrayinska (2018), Giraldo & Murcia, (2019), Kvasova (2022a). This literacy develops within initial teacher education when prospective teachers have little or no experience of real-life instructional practice. Thus, LAL of prospective teachers should not be confused with the LAL of practicing teachers

(Malone, 2017). Moreover, it is fully context-dependent (Scarino, 2013; Tsagari, 2017), and can be specified only regarding its relevance to, and consistence with the curriculum of the course taught, which in turn is aligned with learner's background and maturity, as well as the purpose of their studying LTA (Kvasova, 2020).

Despite certain differences in the construct of practicing and pre-service teachers' LAL, there are some areas in LTA which are similarly challenging for both cohorts of teachers. We refer to item writing which is key to the development of valid test tasks (Rossi et al., 2025) both in standardized and classroom-based assessment and, therefore, should be properly explained to trainees and followed by intensive practice. Item writing occupies a central position within teacher training courses in LTA (Tsagari et al., 2018; Ukrayinska, 2018; Kvasova, 2022b). However, both linguistic (Rossi, 2021; Ukrayinska, 2025) and technical quality of items constructed by pre-service teachers require additional effort from course instructors. This conclusion emphasizes the necessity to implement a preventive targeted intervention within the course TALO.

The Research Questions posed in this study are as follows:

RQ1. Was the intervention aimed at preparing students for constructing item 'Multiple choice questions' effective?

RQ2. What was the students' evaluation of the intervention and its impact on item writing?

The study was conducted at Taras Shevchenko National University of Kyiv, Ukraine.

## **Methodology**

### *Procedure*

The current study was carried out collaboratively by two researchers – a mentor (a course instructor) and a mentee (a master's student). The preventive intervention, which targeted skills of writing MCQs, was designed by the mentee under the mentor's guidance upon which the mentee (henceforth termed "teacher")

implemented the intervention in the TALO course classroom. The research was performed through the following stages:

1. identification of potential difficulties the students may face.
2. developing series of exercises aimed at mitigating the identified potential difficulties;
3. conducting the intervention in the classroom;
4. testing students' performance in writing items;
5. administering a questionnaire to elicit feedback from students.

The intervention was conducted within one month in Term 1 in accordance with the academic plan of the discipline TALO.

#### *Participants*

The data were collected from eight students in the 3d year group of students trained to be teachers of Ukrainian language and literature, and English. They all were female, aged 19-20, native speakers of Ukrainian.

#### *Methods*

The current study adopted a mixed-methods approach. A performance test to obtain numerical scores as evidence of effectiveness of the intervention was designed and administered by the teacher. It aimed to evaluate five MCQs constructed by students against a 10-point holistic scale.

An online questionnaire was administered to capture students' perceptions/evaluation of the intervention's effectiveness. The questionnaire aimed to capture students' evaluation of intervention usefulness (preparatory task and tasks 2 and 3), the encountered challenges, and the clarity of the instructional materials. To ensure authentic and detailed responses, the questionnaire was administered in the students' native language (Ukrainian). Both quantitative and qualitative data were collected through a combination of Likert-scale items and open-ended questions. The questionnaire consisted of two parts: a checklist of ten "I have learned..." statements aligned with the key item-writing

principles adapted from Coombe et al. (2007), rated on a 5-point Likert scale (1 = "strongly disagree", 5 = "strongly agree"), and five open-ended questions inviting students to comment on specific aspects of the workshop and their future application of the acquired skills. The questionnaire was administered online via Google Forms.

#### **Findings and discussion**

In this section, we will first describe intervention stages 1-5 mentioned above focusing on the activities included in the intervention, then provide the results of students' performance test and in the end discuss the data obtained through the questionnaire.

#### **Intervention "Training students in developing good MCQ items"**

The topic chosen by the teacher for the intervention – writing multiple choice questions (MCQs) to test reading – is considered demanding not only for pre-service teachers but for experienced teachers as well. The in-depth analysis of MCQs constructed by students in previous years revealed the typical mistakes students tend to make. These include writing options of different lengths, writing unparallel options, writing options that lift verbatim chunks of original text, writing implausible distractors and writing distractors which are off the context. These violations are well described by Coombe et al. (2007). In the intervention design, the strategy to compare and contrast good and faulty items appeared constructive: a required number of juxtaposed items was selected from an anonymous bank of students' works and further presented in the tasks as pairs to compare and contrast. This juxtaposition enabled this year's cohort to deduce the rules for writing good items by themselves, which resulted in better interiorization of the rules and their accurate use in constructing own items.

The intervention involves a preparatory task, tasks 2 and 3 conducted collaboratively in class, a home assignment and a performance test.

**Preparatory task 1A. Read a short text about an embarrassing moment in Niamh's life. Then choose correct answers A, B, C, or D for questions (1-5) in the box. Note if the items are clear / confusing / complicated.**

Niamh, Devon: "I was in school and as usual I was swinging back on my chair,

really annoying the teacher. However, I ended up losing my balance and I fell straight out the fire exit door behind me! Everyone in the class was in hysterics and when I got up, the teacher gave me a huge row! Crazy cringe or what!"

**1. Niamh ... .**

- A had a great fall
- B got stuck in the fire exit
- C was in hysterics
- D broke his chair

**2. Niamh fell out the fire exit door because ... .**

- A he was trying to escape
- B he was annoying the teacher
- C he was playing a game
- D he lost her balance

**3. What happened after falling?**

- A The teacher applauded the narrator's balancing act.
- B The entire class sympathized with the narrator.
- C The narrator fell out the fire exit door, causing laughter in the class.
- D The teacher ignored the incident and continued with the lesson.

**4. While swinging in his chair, Niamh... .**

- A annoyed the teacher
- B lost his balance
- C became hysterical
- D fell straight forward

**5. How did the classmates react to the incident?**

- A They laughed hysterically
- B They were concerned and helped the speaker
- C They ignored it completely
- D) It is not mentioned in the text

**Preparatory task 1B. Go over the items again. Decide: Which of the items ... ?**

- is/are correct
- do not have a correct answer
- are grammatically inconsistent
- contain options that begin with the same word

contain verbatim chunks from the source text

- is/are written in language more difficult than the text itself
- contain options of different lengths
- stand out graphically

**Task 2. Follow the teacher presenting the rules for writing good MCQs. Compare and contrast examples of MCQs in (a-i). Identify violations of the rules in each case and suggest improvements to the items.**

(a) A good MCQ for testing reading contains four options.

<p><b>Suzi felt embarrassed because ...</b></p> <p><b>A</b> she misread the price  <b>B</b> she forgot her purse  <b>C</b> the jeans didn't fit</p>	<p><b>Suzi didn't buy the jeans because ...</b></p> <p><b>A</b> they were too expensive  <b>B</b> she forgot her money  <b>C</b> she misread the price  <b>D</b> the shop assistant was rude</p>
---	--

(b) One option in a good MCQ is correct, two distractors are plausible – one is too general, and the other is too narrow. The incorrect option may be taken off context.

<p><b>What happened when Niamh leaned back on her chair?</b></p> <p><b>A</b> He dropped her book on the floor.  <b>B</b> He hit another student.  <b>C</b> He broke the chair.  <b>D</b> He accidentally fell out of the classroom</p>	<p><b>Niamh fell out the fire exit door because ...</b></p> <p><b>A</b> he was trying to escape  <b>B</b> he was careless  <b>C</b> he broke the chair  <b>D</b> he lost his balance</p>
--	--

(c) The options in a good MCQ are of similar length.

<p><b>How did the classmates react to the incident?</b></p> <p><b>A</b> They laughed hysterically  <b>B</b> They were concerned and helped the speaker  <b>C</b> They ignored it completely  <b>D</b> It is not mentioned in the text</p>	<p><b>Niamh fell because ...</b></p> <p><b>A</b> he leaned back too far  <b>B</b> the chair broke  <b>C</b> he slipped on the floor  <b>D</b> someone pushed him</p>
---	--

(d) The options in good MCQs are written in clear language, of similar difficulty with the text itself, and appropriate for the level of learners.

<p><b>Suzi felt uncomfortable because ...</b></p> <p><b>A</b> the jeans were much more expensive than she thought  <b>B</b> she had to leave the store without the jeans due to a mistake  <b>C</b> the jeans were out of stock and she couldn't buy them  <b>D</b> the price mistake caused her to make an awkward excuse</p>	<p><b>Suzi was embarrassed because she ...</b></p> <p><b>A</b> couldn't afford the jeans  <b>B</b> misunderstood the price tag  <b>C</b> forgot her money at home  <b>D</b> liked the expensive jeans</p>
--	---

(e) The options in good MCQs do not give away the correct answer.

<p><b>Where was Suzi when she discovered the inexpensive pair of jeans?</b></p> <p><b>A</b> At home.  <b>B</b> At a party.  <b>C</b> Out shopping.  <b>D</b> At work.</p>	<p><b>Suzi felt embarrassed because ...</b></p> <p><b>A</b> she misread the price  <b>B</b> she forgot her purse  <b>C</b> the jeans didn't fit  <b>D</b> she spent too much</p>
---	--

(f) In a good MCQ, a word that is repeated at the beginning of all options is placed at the end of the stem.

<p><b>The girl was ashamed because ...</b>  <b>A</b> she had taken a book about sexual diseases  <b>B</b> she was late for class  <b>C</b> she left the book at home  <b>D</b> she forgot the teacher's name</p>	<p><b>Orlando Bloom fan was embarrassed because she ....</b>  <b>A</b> had to read a book she didn't like  <b>B</b> forgot to bring a book to class  <b>C</b> brought an inappropriate book by mistake  <b>D</b> had no time to choose a book</p>
--	---

(g) In a good MCQ, all options are parallel and grammatically correct.

<p><b>The problem was that the girl ... .</b>  <b>A</b> lost her purse  <b>B</b> read the price wrongly  <b>C</b> shop assistant rung up another jeans  <b>D</b> had already been out of money</p>	<p><b>Suzi went to the store to buy a new pair of jeans and she ... .</b>  <b>A</b> spent £ 100 on new jeans  <b>B</b> couldn't find her purse  <b>C</b> bought a lovely pair of jeans  <b>D</b> couldn't buy a trendy pair</p>
--	---

(h) In a good MCQ, the options do not repeat words/phrase verbatim from the text.

<p><b>Niamh fell out the fire exit door because ....</b>  <b>A</b> he was trying to escape  <b>B</b> he was annoying the teacher  <b>C</b> he was playing a game  <b>D</b> he was swinging on her chair</p>	<p><b>Niamh ... .</b>  <b>A</b> annoyed teacher  <b>B</b> fell from his chair  <b>C</b> quarreled with his teacher  <b>D</b> got a bad mark</p>
---	---

(i) In a good MCQ, there is one correct answer.

<p><b>The teacher was angry because Niamh ... .</b>  <b>A</b> wasn't listening to him  <b>B</b> tried to skip the lesson through the fire exit  <b>C</b> had been laughing with the class  <b>D</b> had been irritating her</p>	<p><b>The teacher ... .</b>  <b>A</b> caught Niamh playing on his phone  <b>B</b> didn't allow him to swing on his chair  <b>C</b> laughed hysterically after his fall  <b>D</b> penalised him for misbehaviour</p>
---	---

**Task 3. In teams, write your MCQs to check understanding of the following text. Then ask your classmates to pilot the MCQs and give feedback for you to improve them.**

### THE ROCK GARDEN OF CHANDIGARH

In Chandigarh, a city in northeast India, there is an amazing garden. There are tall rocks and small paths between them. There are waterfalls, pools, and hundreds of sculptures. The sculptures are surprising because they are all made from rubbish, like plastic jewellery, bottles, broken pots, sinks, toilets, and pieces of electrical equipment.

The garden has a surprising history too because it was built in secret! A man called Nek Chand started building the garden in 1957. He chose some land in a forest near the city, where there were rocks and a river. Nobody was allowed to build here, so Nek knew that people wouldn't see him there. Then he started to collect rubbish and make the sculptures.

Nek's project was illegal, but for 18 years, nobody found it. However, in 1975, some government officials discovered it. By that time, the garden was nearly 49,000m<sup>2</sup> in size. The government tried to destroy the garden, but when the people in the city heard about it, they wanted to keep it.

In 1976 it became a public park. After that, Nek Chand received a salary so that he could work in the garden full-time, and fifty more people were employed to work there with him. People paid to visit the garden. Nek put collection centres around the town so that he could make more recycled sculptures.

However, the garden wasn't safe yet. In 1990, the local government tried to build a road through the park, just for VIPs. But local people protested, and their plan failed. Later, Nek became famous. He travelled to the USA to tell people about his garden. But when he returned, his garden was destroyed! It took a long time to rebuild it and keep it safe.

Now, a charity manages the garden. Five thousand visitors visit this special place each day. Volunteers, workers, and local children still work here. They keep the garden clean and learn to make sculptures. If you like, you can volunteer here too!

**Home assignment: Write your MCQs to test understanding of the short texts about teenagers' embarrassing moments.**

**(1) Lucinda, Huddersfield:** "I was sitting down cross-legged in assembly because there was an awards ceremony going on. I was relieved when it was finally over but when I stood up I had really bad pins and needles in my leg and it felt really numb. I tried to walk but my jelly leg just gave way and I tumbled to the floor! Everyone started laughing and I kept getting asked if I enjoyed the trip!"

**(2) Hannah, Reading:** "I was out shopping with my mum and my sister and as they were paying for their stuff, I asked my mum if I could go and wait in the car. She passed me the keys and off I went. I walked towards the door that said EXIT on it and I thought it was an automatic door. However, I hadn't noticed the sign saying that the door was out of order and to use the one next to it! I walked straight into it and nearly knocked myself out! My mum and sister as well as a couple of staff members came rushing over but my embarrassment made me forget about the pain!"

**(3) Rhiannon, Plymouth:** "I was at my friend's house and she let me hold her cute new hamster. Suddenly it wriggled out my hand and ran across the top of his cage but it ran too far and fell into the fish tank! My friend got him out and luckily he was OK. I felt really guilty and mega-embarrassed but thankfully my friend forgave me!"

**(4) Davina, London:** "It was my 13th birthday and it certainly was unlucky for me! My parents thought they would try and be funny and put an old baby photo of me in the local paper announcing it was my birthday. I had a really silly top on and a little ponytail coming out of the top of my head! Unfortunately, someone in my class spotted it and brought it into school to show everyone. I was mega-embarrassed and made my parents swear they would never do anything like that again!"

**Performance test: Write your MCQs to test understanding of texts (1-5) below.**

**1. Ben, Cardiff:** "I was at a quiet library, trying to study for my exams. I had brought a flask of soup for lunch. When I tried to open it, the lid was stuck. I twisted it harder and harder, and suddenly it popped open with a huge bang, splashing warm tomato soup all over a girl sitting opposite me and her open laptop. She just stared at me, and I wanted the ground to swallow me whole."

**2. Olivia, Bristol:** "My family went to a fancy restaurant for my grandfather's birthday. I needed to go to the restroom and walked towards a door that looked like the right one. I pushed it open confidently, but it wasn't the restroom. It was the kitchen, and I walked right into a busy chef holding a massive tray of desserts. He stumbled but thankfully didn't drop anything. All the kitchen staff stopped and stared at me. I just mumbled 'sorry' and ran out."

**3. Leo, Glasgow:** "I was on a crowded bus, listening to music on my headphones. I was really into a new song and started singing along quite loudly, thinking no one could hear me. After a minute, I noticed an old lady next to me tapping my shoulder. I took off my headphones, and she said, 'You have a lovely voice, dear, but your headphones aren't plugged in'. The whole back of the bus was laughing."

**4. Grace, Leeds:** "For a school project, we had to give a presentation about a historical figure. I was really nervous. When it was my turn, I walked to the front of the class, but my shoe caught on a cable for the projector. I tripped and fell, sending my carefully organized note cards flying everywhere. My classmates tried not to laugh, but it was a disaster trying to put them back in order."

**5. Sam, Dublin:** "I was trying to impress a girl I liked by showing her I was good at skateboarding. I tried to do a simple trick, but my board slipped from under my feet. It shot across the pavement and rolled right into a big puddle, splashing muddy water all over a man walking his small white dog. The dog started barking, the man started shouting, and the girl just walked away."

### Results of performance test

The test tasks developed by students were assessed against the 10-point holistic scale, whose descriptors were based on the

rules for writing good MCQs (see the scale in Appendix). The scores on the performance test are presented in Table 1.

**Table 1**

*Scores for the performance test*

No	Student	Score	Mean	Median
1	V.D.	9.5	<b>8.63</b>	<b>8.75</b>
2	K.B.	8.5		
3	L.S.	9		
4	M.D.	8.5		
5	M.P.	8.5		
6	P.A.	7		
7	T.S.	9		
8	S.L.	9		

The analysis of student scores indicates a generally high level of academic performance within the group. The mean score of 8.625 reflects a strong overall average, while the median score of 8.75 shows that at least half of the students achieved results close to the upper end of the grading scale. The slightly higher median compared to the mean suggests a minor influence of lower scores on the average, indicating a small left skew in the distribution. Overall, the results demonstrate consistent and strong performance across the group, with most students scoring nearer to 9 than to 8.

Overall, the data confirmed that the intervention was effective and, therefore, Research Question 1 was resolved.

### Feedback questionnaires

#### 1. Self-Reported Learning Outcomes

This section of the questionnaire presents a checklist of ten "I have learned..." statements formatted as a Likert scale of five options ("1" indicating total disagreement and "5" – total agreement). The checklist is shown in Table 2.

Figure 1 below presents the distribution of ratings for each of the ten statements, based on the Google Forms data; no scores of 1 or 2 were recorded.

As is seen in the graph, the respondents demonstrated robust self-reported progress, with the majority of ratings at the upper end of the scale. All respondents indicated agreement with the statements related to developing MCQs with four answer options

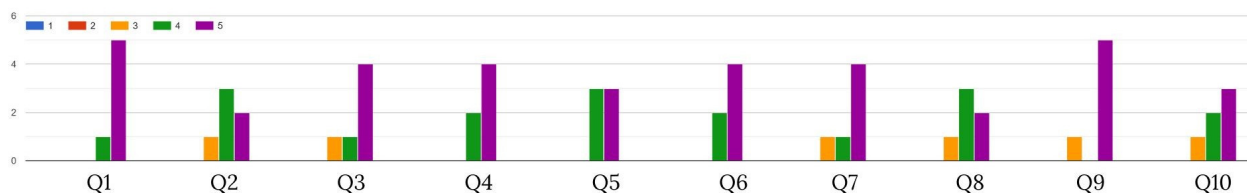
(Q1), formulating questions consistent with the complexity of the texts (Q4), creating grammatically unified options (Q5), ensuring text-dependent answers (Q6), formulating clear stems and distractors in English (Q8), and identifying errors in sample tasks (Q9). For these items, the majority of ratings were 5, with only a few 4s and no 3s. Slightly more varied responses appear for statements

concerning plausibility of distractors (Q2), option lengths (3), avoiding qualifiers (Q7), and ability to develop good MCQs independently (Q10), where a small number of neutral ratings (3) occurred. Overall, 92% of all responses intervention's were at level 4 or 5, underscoring the success in building procedural knowledge and assessment literacy.

**Table 2**  
Checklist of "I have learned..." statements

I have learned to...	
1	develop MCQs with four answer options (one correct, three plausible distractors)
2	develop plausible distractors so that only one answer is absolutely correct
3	develop answer options of similar length and grammatical structure
4	formulate questions so that they are not more complex than the language of the text
5	create grammatically unified answer options (same part of speech or syntactic structure)
6	ensure the correct answer can be determined only from the text, not from background knowledge
7	avoid words and expressions such as "mostly", "completely", "none of the above" in answer options
8	formulate a clear, unambiguous stems and distractors in English
9	identify typical errors in ready-made MCQ tasks and explain their reason
10	independently construct good MCQs

**Figure 1**  
Distribution of Student Self-Reported Learning Outcomes



**2. Responses to Open-ended Questions**

**Question 1.** Що саме на занятті – пояснення викладача та/або виконання певної вправи – допомогло Вам найкраще зрозуміти, як створювати запитання з множинним вибором? (Which stage of a class (teacher explanation or performing some task) helped you best understand how to create multiple choice questions?)

A consensus emerged around error-analysis tasks and guided exemplars. Students frequently cited the comparative review of flawed versus revised MCQs as pivotal. One student noted: "When we analysed tasks with mistakes, whether in the structure of the question itself or inaccurate or ambiguous answers, it helped me clearly understand the topic and realise how to correctly develop such tasks and

what mistakes to avoid". Another student commented: "The criteria offered by the teacher (adapted from Christine Coombe – O. K. & Y. K.) were the basis for understanding what makes a correct MCQ. Therefore, it was convenient to edit faulty item using them". The third respondent emphasised as significant "the moment when I learned that answer options should be of the same length and grammatical structure and should focus on understanding the text rather than background knowledge". Task 2 in the intervention was unanimously found meaningful, e.g., "Task 2 clearly showed the structure for this task type".

**Question 2.** Що Вам було найскладніше під час створення власних завдань на множинний вибір? (What was the

biggest difficulty for you when creating your own MCQs?)

Students' responses aligned with observed post-intervention errors, primarily revolving around distractor design and uniformity. The most common difficulty was maintaining equal length among options, mentioned by several participants: *"It was difficult to create options of the same length"*, *"For me, the hardest point was developing all answer options of the same length"*. Creating plausible distractors was also noted: *"Writing different options, but at the same time making sure they weren't obviously inappropriate"*. A further challenge was ensuring grammatical consistency: *"My personal challenge was making all answer options unified"*. One student summarised: *"Creating distractors according to specific criteria was difficult indeed"*.

**Question 3.** Які поради Крістін Кум (Coombe et al., 2007) виявилися для Вас найкориснішими у цьому воркшопі? (Which tips from Coombe et al. (2007) proved most useful for you in this workshop?)

Students identified a range of principles as particularly valuable. Equal option length was cited by multiple respondents to prevent test-taking bias toward the longest option. One student highlighted: *"All options should be approximately the same length, as students tend to pick the longest as correct"*. Another respondent recapped the distractor profile: *"In general, among the four options, only one is absolutely correct, the second is absolutely incorrect, the third is correct in terms of reflecting the general meaning, and the fourth is also correct but in too narrow a sense for the given context"*. Others frequently mentioned principles included: avoiding verbatim text repetitions and qualifiers like "mostly", "completely", or "none of the above"; ensuring that questions are based on the text rather than on background knowledge; moving repeated words or phrases from options to the stem; maintaining grammatical parallelism across all options.

**Question 4.** Які частини воркшопу, на вашу думку, можна було б покращити або доповнити? (In your opinion, which part/s of the workshop could be improved or supplemented?)

Suggestions for improvement were minimal, with most students deeming the workshop comprehensive. Representative comments included: *"In my opinion, everything was clear and understandable"*; *"All parts were complete and instructive for me. Therefore, I think they do not need improvement"*; *"Generally, everything is clear: there are criteria for task development, editing tasks, and original creations"*; *"All the material was accessible and easy to understand, so I think everything was great"*. A few responses proposed minor changes, such as more translation practice for rubrics from Ukrainian to English or additional examples of narrow-context distractors, but overall satisfaction was high.

**Question 5.** Як ви плануєте застосовувати набуті знання та вміння з теми у своїй подальшій педагогічній діяльності? (How do you plan to apply the acquired knowledge and skills on this topic in your future professional activity?)

The responses revealed strong transfer intentions, with students emphasising assessment design in their teaching practice. One student stated: *"This experience was useful for me. I will definitely apply the acquired knowledge in the future when developing tests, tasks, and assessments for my students"*. Another student noted: *"Without developing multiple-choice tasks, it is impossible to accurately assess students on tests or independent work, so this knowledge will definitely be useful when working in school"*. Another respondent reflected: *"In my pedagogical practice, I will definitely apply the acquired knowledge, especially Christine Coombe's advice. Future practice will enrich my experience in preparing tasks for student assessment"*. One student, currently working as an English tutor, commented: *"I will definitely*

*apply this knowledge to create my own tests for school children".*

In conclusion, the feedback questionnaire confirmed the effectiveness of the intervention from the students' perspective. The detailed distribution of responses in Section 1 shows that while most principles were strongly endorsed (scores of 5), a few areas such as creating plausible distractors and formulating clear questions received more 4s and an occasional 3, indicating room for further refinement. Nevertheless, 92% of responses were at level 4 or 5, demonstrating that students perceived significant progress in their understanding of MCQ construction principles. The alignment between perceived challenges (option length, grammatical parallelism, creating plausible distractors) and actual error patterns observed in the performance test validates the preventive design of the intervention. Students' strong intentions to apply these skills in their future teaching practice, coupled with their ability to articulate specific principles from Coombe et al. (2007), indicate that the intervention successfully enhanced both their assessment literacy and their metacognitive awareness of test design quality. The use of the native language (Ukrainian) for the questionnaire allowed students to express their reflections fully and authentically, contributing to the richness of the qualitative data collected. To sum up, evidence from the questionnaire allow to consider Research Question 2 in this research study resolved.

### Conclusion

The preventive intervention in the LTA course demonstrated its effectiveness in terms of developing students' skills of writing good MCQs, although the absence of the control group belongs to limitations of the study. The impact of the intervention is vividly demonstrated through the quality of the constructed MCQs. All students but one achieved high level of performance rooted

in their in-depth understanding of rules for constructing MCQs to assess reading, demonstrated capacity to apply them in the pre-service context and willingness to transfer the developed skills in future assessment-related situations. The data obtained through a performance test were supported by responses to two sections of the feedback questionnaire, with the open-ended questions providing personal perceptions of the intervention impact on learning outcomes and outlining prospects of applying LTA skills on the job.

**Author contributions:** O. Kvasova – conceptualization of the study, methodological supervision, development of research instruments and instructional materials, interpretation of findings; Y. Kaleniuk – design and implementation of the preventive intervention, development of research instruments and instructional materials, data collection and analysis.

### References

- Adams, T., Koster, B., & den Brok, P. (2023). The effects of an intervention in student teachers' classroom management learning processes. *Pedagogische Studiën*, 101, 60-84. <https://doi.org/10.59302/ps.v101i1.18784>
- Alfonso, M., Busso, M., Ćopić, H., Rivera, A., & Yentzen, T. (2025) Becoming a teacher: Experimental evidence from an information intervention. *International Journal of Educational Development*, 118, 103362. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2025.103362>
- Barrio, B. L., Lindo, E. J., Combes, B. H., & Hovey, K. A. (2015). Ten years of response to intervention: Implications for general education teacher preparation programs. *Action in Teacher Education*, 37(2), 190–204. <https://doi.org/10.1080/01626620.2015.1004603>
- Coombe C., Folse, K., & Hubley, N. (2007) *A practical guide to assessing English language learners*. The University of Michigan Press, 2007. <https://doi.org/10.3998/mpub.170430>
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181–199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>.
- Fröjdendahl, B. (2018). Pre- and in-service teachers' assessment literacy – a qualitative approach. *Literacy Information and Computer Education Journal (LICEJ)*, 9, 2886–2894.

- Giraldo, F., & Murcia, D. (2019). Language assessment literacy and the professional development of pre-service language teachers. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 21, 243-259. <https://doi.org/10.14483/22487085.14514>
- Kalaizti, C., & Theocharis, D. (2023). A creative writing intervention for second language acquisition development in multilingual students. *Journal of Education and Training Studies*, 12(10), 35-43. <https://doi.org/10.11114/jets.v12i10.6375>
- Kalinowski, E., Gronostaj, A., & Vock, M. (2019). Effective professional development for teachers to foster students' academic language proficiency across the curriculum: A systematic review. *AERA Open*, 5(1), 1–23. <https://doi.org/10.1177/233285841982869>
- König, J., Großschedl, J. & Jost, J. (2025). Effectiveness of interventions in teacher education – curricular and methodological innovations. *Z Erziehungswiss*, 28, 1337–1344. <https://doi.org/10.1007/s11618-025-01355-7>
- Koster, M., & Bouwer, R. (2018). Describing multi-faceted writing interventions: From design principles for the focus and mode of instruction to student and teacher activities. *Journal of Writing Research*, 10(2), 189-224. <https://doi.org/10.17239/jowr-2018.10.01.03>
- Kvasova, O. (2020). Will a boom lead to a bloom, or how to secure a launch of assessment literacy in Ukraine. In D. Tsagari (Ed.), *Language assessment: From theory to practice* (pp. 116-136). Cambridge Scholars Publishing.
- Kvasova, O. (2022a). The impact of student teachers' pre-existing conceptions of assessment on the development of language assessment literacy within an LTA Course. *Languages*, 7(62). <https://doi.org/10.3390/languages7010062>
- Kvasova, O. (2022b). *Workshops on language testing and assessment*. Lira-K Publishing.
- Malone, M. E. (2017, July 17–21). *Including student perspectives in language assessment literacy* [Paper presentation]. Proceedings of the 39th Language Testing Research Colloquium, Bogotá, Colombia (p. 83). <https://www.tirfonline.org/resource/39th-language-testing-research-colloquium-ltrc/>
- Rossi, O. (2021). The role of linguistic knowledge in item writers' assessment literacy and professional practice. [Paper presentation]. Language Testing Forum of UKALTA, Lancaster, UK. <https://www.researchgate.net/publication/356791262>
- Rossi, O., Brunfaut, T., & Harding, L. (2025). What makes item-writing training useful? Learning from trainee perceptions on an online item writing course for language testing. *Studies in Language Assessment*, 14(1), 212-246. <https://doi.org/10.58379/DIJZ6182>
- Sato, M. & Lara, P. (2019). Interaction vision intervention to increase second language motivation: A classroom study. In M. Sato & S. Loewen (Eds.), *Evidence-based second language pedagogy: A collection of Instructed Second Language Acquisition studies* (pp. 1-23). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351190558-13>
- Scarino, A. (2013). Language assessment literacy as self-awareness: Understanding the role of interpretation in assessment and in teacher learning. *Language Testing*, 3, 309–27.
- Stranovská, E., & Ficzer, A. (2022). *The application of intervention programmes and the development of reading comprehension predictors*. Verlag Dr. Kovac GmbH.
- Stranovská, E., Haringa, I., & Ficzer, A. (2025). The importance of receptive skills intervention in foreign language teaching. *TEM Journal*, 14(4), 3865-3873. <https://doi.org/10.18421/TEM144-89>
- Tsagari, D. (2017, July 17–21). *The importance of contextualizing language assessment literacy* [Paper presentation]. Proceedings of the 39th Language Testing Research Colloquium (pp. 82–83). Bogotá, Colombia. <https://www.tirfonline.org/resource/39th-language-testing-research-colloquium-ltrc/>
- Tsagari, D., Vogt, K., Froelich, V., Csépes, I., Fekete, A., Green A., Hamp-Lyons, L., Sifakis, N., & Kordia, S. (2018). *Handbook of Assessment for Language Teachers*. <http://taleproject.eu/>
- Ukrayinska, O. (2018). Developing student teachers' classroom assessment literacy: The Ukrainian context. In S. Hidri (Ed.), *Revisiting the Assessment of Second Language Abilities: From Theory to Practice. Second Language Learning and Teaching* (pp. 351–71). Springer International Publishing.
- Ukrayinska, O. (2025) Strategies mitigating linguistic challenges in item writing and marking: insights from Ukrainian pre-service teacher training. In O. Kvasova, T. Kavytska & V. Osidak (Eds.), *Transforming Language Teacher Assessment Literacy* (pp. 278-286). Kyiv University Publishing.
- Volante, L., & Fazio, X. (2007). Exploring teacher candidates' assessment literacy: Implications for teacher education reform and professional development. *Canadian Journal of Education*, 30(3), 749-70. <https://doi.org/10.2307/20466661>
- Wohlfart, O., & Wagner, I. (2024) Empowering future educators: Tailored interventions and digital competency development in teacher education. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 19(1), 149-170. <https://doi.org/10.21240/zfhe/19-01/08>

**Отримано редакцією журналу / Received: 20.03.26**  
**Прорецензовано / Reviewed: 20.04.26**  
**Схвалено до друку / Accepted: 22.04.26**

## Appendix

## Holistic rating scale to assess the MCQs

Score	Descriptor
10	The student-constructed MCQs <b>fully comply</b> with the rules listed below the scale.
9	The MCQs combine the features of 10 and 8.
8	The student-constructed MCQs <b>almost fully comply</b> with the rules listed below the scale
7	The MCQs combine the features of 8 and 6
6	The student-constructed MCQs <b>violate some of the rules</b> listed below the scale
5	The MCQs combine the features of 6 and 4.
4	The student-constructed MCQs <b>violate the majority of the rules</b> listed below the scale
0-3	No assessable MCQs.

## Rules for writing good MCQs (after Coombe et al., 2007)

MCQs to assess reading skills have four options, one of which is absolutely correct, and the other three are plausible; the options are of approximately the same length; the language of the questions and options is unambiguous, clear and of the same level of language complexity; all options have a uniform grammatical form and parallel structure; the answers to MCQs reflect the text content rather than the background knowledge on the topic; the items are free from verbatim repetition of chunks of the input text; the distractors do not give away the correct answer; such qualifiers as "mostly", "completely", "almost", etc. are not used; the stems and options are written in grammatically correct English, with proper choice of words and compliance with the level of formality, etc.

Ольга Квасова (Україна)

ORCID ID: 0000-0002-1479-0811

Юлія Каленюк (Україна)

ORCID ID: 0009-0001-7506-4194

**ПРЕВЕНТИВНЕ ВТРУЧАННЯ ДО КУРСУ  
"КОНТРОЛЬ ТА ОЦІНЮВАННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАННЯ":  
ФОРМУВАННЯ УМІНЬ РОЗРОБЛЕННЯ ТЕСТОВИХ ЗАВДАНЬ  
ТИПУ "МНОЖИННИЙ ВИБІР"**

**Вступ.** Сучасна підготовка вчителя іноземної мови передбачає не лише високий рівень володіння мовою, а й розвинену оцінювальну грамотність (*language assessment literacy*). Одним із найбільш складних аспектів для студентів є розробка якісних тестових завдань, зокрема на множинний вибір (*multiple choice questions*), які вимагають дотримання суворих лінгвістичних та технічних принципів розробки. Попри тривалу практику викладання курсу "Контроль та оцінювання результатів навчання", у студентських роботах спостерігається стійка тенденція до порушення принципів створення дистракторів та недотримання паралелізму. У статті описано методику та результати впровадження превентивного втручання, спрямованого на подолання цих викликів.

**Методологія.** Учасниками дослідження стали 8 студенток третього курсу, які навчаються в Київському національному університеті імені Тараса Шевченка та здобувають кваліфікацію вчителя української мови та літератури і англійської мови. Робота базувалася на змішаному підході (*mixed-methods approach*). Для оцінки ефективності втручання було використано результати підсумкового тесту на розробку MCQs, а також онлайн-опитувальник, що складався з десяти тверджень за шкалою Лікерта та п'яти запитань, які вимагали розгорнутої відповіді. Таким чином, до методів дослідження увійшли кількісний та якісний інструменти.

**Результати та обговорення.** Аналіз результатів підсумкового тесту підтвердив високу ефективність превентивного втручання: середній бал студентів склав 8.63 з 10, що свідчить про успішне опанування принципів конструювання MCQ. Дані опитування показали, що 92% відауків відповідають високому рівню задоволеності (4 та 5 за шкалою Лікерта). Студенти зазначили, що найбільш корисними були вправи на порівняння правильних і помилкових варіантів відповідей та засвоєння правил щодо однорідності дистракторів. Водночас якісний аналіз відповідей виявив, що найбільш трудомістким аспектом залишається вирівнювання довжини варіантів відповідей та створення правдоподібних, але однозначно

неправильних дистракторів. Більшість респондентів висловила намір застосовувати здобуті знання в майбутній педагогічній діяльності для забезпечення валідності оцінювання.

**Висновки.** Результати дослідження доводять, що використання цілеспрямованого превентивного втручання, заснованого на аналізі помилок, значно підвищує рівень професійної грамотності майбутніх учителів у області тестування. Матеріали втручання можуть бути інтегровані в курс "Контроль та оцінювання результатів навчання", використані у розробці інструментів оцінювання під час підготовки магістерських робіт, а також для самостійного професійного розвитку.

**Ключові слова:** превентивне втручання, оцінювальна грамотність (*language assessment literacy*), мовне тестування, завдання з множинним вибором (*multiple choice question*), підготовка вчителів.

## BIOS

**Olga Kvasova**, PhD in Language Education, is an Associate Professor in the Department of Methodology of Teaching Ukrainian and Foreign Languages and Literatures at Taras Shevchenko National University of Kyiv, Ukraine. She is the founding president of the Ukrainian Association for Language Testing and Assessment (UALTA). Her research interests include English language teaching methodology, language testing and assessment, cross-cultural communication, and academic English.

**E-mail:** olga.kvasova1610@gmail.com

**Yuliia Kaleniuk**, student of the master's program "Theory of education and teaching methodology of Ukrainian language, literature, and a foreign language in professionally oriented school" at Taras Shevchenko National University of Kyiv, Ukraine. Her academic interests focus on STREAM-based learning, language assessment, and the development of students' communicative competence

**E-mail:** kalenyuk.yuliya@gmail.com

Автори заявляють про відсутність конфлікту інтересів. Спонсори не брали участі в дослідженні, в аналізі й інтерпретації даних, в описі результатів дослідження, у схваленні публікації до друку.

The authors had declared no conflicts of interest. Sponsors were not involved in the research, data analysis, interpretation, writing, or publication approval process.

UDC 3701:811.111'24

Mariia Lastovets (Ukraine)  
ORCID ID: 0000-0003-4535-4518

## TED TALK-BASED APPROACH TO TRAINING AND PRESENTING SPEAKING SKILLS IN UNIVERSITY STUDENTS

*This study investigates the efficacy of a TED Talk-based methodology in enhancing university students' monologic speaking and presentation skills within the context of English language learning. The research emphasizes the integration of TED-style presentations into classroom activities as a strategy to improve students' abilities to organize ideas coherently, communicate with confidence, and effectively engage audiences. Special emphasis is placed on content development as an independent aspect of speaking competence, encompassing coherence, originality, relevance, and depth of ideas. This research is anchored in communicative, constructivist, and action-oriented approaches to language learning, highlighting learner's autonomy, creativity, and real-life communication. The experimental workshops were conducted with university students through practical training, which included analysing TED Talks, practicing speech structure and delivery techniques, and presenting individual talks. The findings indicate that the TED Talk-based approach significantly enhanced students' motivation, speaking confidence, and overall presentation competence. The students exhibited improvements in structuring monologic speech, employing persuasive language, and maintaining audience engagement. The article concludes that TED-inspired speaking activities can function as effective pedagogical tools for cultivating academic speaking competence and presentation literacy in higher education settings.*

**Keywords:** oral communication, TED-style presentations, speaking competence, presentation skills, university students, foreign language teaching.

### Background

In recent years, the enhancement of speaking competence among university students has garnered increasing attention, particularly within the context of global communication and preparation for professional interaction. Contemporary higher education increasingly emphasizes students' language proficiency and their ability to express ideas effectively, persuasively, and critically in academic and professional environments. Consequently, presentation and public speaking skills have become crucial components of university education, especially in the field of foreign language teaching. Scholars in various educational contexts have emphasized the importance of equipping students with the skills necessary for effective oral communication and enabling them to deliver presentations with confidence and coherence. The TED Talk format is widely regarded as one of the most effective

models for teaching speaking skills, as it incorporates storytelling, logical organization, authentic communication, and active audience engagement. TED Talks offer learners examples of natural speech, persuasive delivery, and impactful presentation techniques, rendering them a valuable pedagogical tool in courses focused on speaking.

Nevertheless, despite the popularity of TED-inspired activities, many university students encounter challenges when preparing and delivering presentations. Learners often struggle to organize information logically, maintain coherence, support ideas with compelling arguments, and develop presentations with substantial and engaging content. Furthermore, students frequently rely on memorized speeches or overly general information, which limits spontaneity, diminishes audience interaction, and weakens the overall impact of the presentation. This

challenge becomes even more significant when students are expected to combine language accuracy with creativity, critical thinking, and conceptuality.

The issues identified underscore the imperative for systematic and scaffolded training that facilitates students' incremental development of presentation competence. While prior research has predominantly focused on pronunciation, fluency, and delivery techniques, there has been comparatively limited exploration of presentation content as a distinct element of speaking competence. Consequently, this study specifically investigates the content criteria of TED-style presentations, encompassing the relevance, coherence, originality, and depth of ideas. Research on public speaking pedagogy suggests that high-quality content is pivotal to presentation success and audience engagement.

The novelty of the present research lies in integrating a TED Talk-based approach with scaffolded learning activities designed to enhance students' monologic speaking and presentation skills. In contrast to more traditional speaking instruction methods, the proposed model encourages students to analyse authentic TED Talks, develop meaningful and well-structured ideas, and create presentations that combine academic depth with effective communication strategies. Furthermore, this study advances the field of presentation literacy by examining content development as distinct from presentation delivery. In this article, we delineate content as an independent assessment criterion in TED-style presentations, introduce scaffolded activities aimed at enhancing students' speaking competence, analyse the challenges encountered during the training process, and assess its overall effectiveness.

**Literature review.** Recent advancements in foreign language pedagogy have highlighted a growing interest in incorporating authentic multimedia resources into university-level language instruction. Among

these resources, TED Talks have garnered considerable attention as a pedagogical tool for fostering speaking, listening, presentation, and communication skills among university students. Researchers have explored TED Talks from various perspectives, including authenticity in language learning, presentation and public speaking pedagogy, communicative competence development, motivation and learner engagement, academic vocabulary acquisition, and digital learning environments. An expanding body of literature substantiates the efficacy of the TED-based approach in enhancing university students' oral communication skills and presentation performance.

One of the most frequently discussed aspects in the literature is the authenticity of TED Talks and their pedagogical value in communicative language teaching. Scholars have emphasized that TED Talks expose learners to naturally occurring speech, diverse accents, real-life communicative situations, and contemporary sociocultural content. According to Kozińska (2021), students and teachers highly value TED Talks because of their authenticity and communicative orientation. The author argues that authentic and meaningful communication constitutes an essential objective of classroom interaction, and that TED Talks successfully support this principle through exposure to real presentations and spontaneous speaker-audience interaction. The study also highlights that TED Talks promote the development of listening, speaking, and interaction skills while sustaining learner engagement and motivation.

Similarly, Martínez, Vargas, and Ramírez (2018) examined the influence of TED Talks in English as a foreign language and concluded that authentic video materials create meaningful communicative environments for learners. Their findings demonstrate that students benefit from listening to speech and observing speakers' facial expressions, gestures, and

interactional strategies. Such multimodal exposure facilitates comprehension and contributes to learners' communicative repertoires. Moreover, exposure to speakers from diverse linguistic and cultural backgrounds helps students overcome anxiety related to achieving "perfect" pronunciation and instead focus on effectively achieving communicative goals.

The value of TED Talks as authentic resources has also been emphasized in ESP and EAP contexts. Vilkhovchenko (2023) argues that TED Talks represent effective authentic materials for ESP classes because they integrate professional content with naturally occurring language. The author highlights that carefully selected TED presentations enhance vocabulary acquisition, comprehension skills, note-taking abilities, and speaking competence, while increasing students' motivation to study specialized subjects through English.

Research conducted by Bilas, Pavlichenko, and Popivniak (2023) further supports the pedagogical effectiveness of authentic TED-based materials. Their study demonstrated that the integration of TED video lectures, reading tasks, writing activities, and project work contributed to the development of communicative competence among philology students. The authors particularly stressed the importance of interactive learning activities and authentic professional content in encouraging discussions, analytical thinking, and public speaking practice.

A substantial number of studies have focused specifically on the role of TED Talks in developing public speaking and presentation competence. Researchers have consistently reported that TED-style presentations expose students to effective rhetorical techniques, persuasive communication strategies, and audience engagement methods. Leopold (2016) argues that TED Talks fill a significant gap in English for Academic Purposes by providing authentic professional speech models that are often absent from traditional

EAP textbooks. The author developed a classroom methodology based on short TED clips to teach students how to make supporting points memorable during presentations. The findings revealed positive effects on students' confidence, presentation organization, and extemporaneous speaking abilities. Leopold also highlighted the importance of explicit instruction in public speaking strategies to prepare students for academic and professional communication contexts.

A similar perspective is presented by Kedrowicz and Taylor (2016), who analyze TED Talks through the prism of electronic eloquence and rhetorical pedagogy. Their study demonstrated that students learn presentation behavior through mediated communication environments. The authors concluded that students perceive effective presentations as engaging narratives that combine storytelling, visuals, enthusiasm, and interpersonal connections. TED Talks are therefore interpreted as examples of modern digital rhetoric that change students' expectations about public speaking. The authors also emphasize that TED-style communication requires instructors to reconsider traditional approaches to presentation pedagogy. Instead of teaching isolated rhetorical elements, they propose viewing invention, arrangement, style, and delivery as interconnected components of dynamic storytelling. Their research suggests that TED-inspired speaking instruction encourages students to construct presentations as persuasive narratives rather than as memorized formal speeches. The role of TED Talks in improving speaking fluency and presentation confidence is additionally highlighted by Kozińska (2021), who found that students consciously observed presentation techniques, audience interaction, and delivery strategies while watching TED Talks.

Another significant area of research concerns the motivational potential of TED Talks. Studies indicate that TED-based instruction increases learner engagement

because of its diversity of topics, emotional appeal, visual support, and relevance to real-world issues. Rubenstein (2012) emphasized that TED Talks promote autonomous and lifelong learning by encouraging students to independently explore topics beyond classroom requirements. The author discusses several motivational TED presentations and demonstrates how such content can stimulate learners' curiosity, creativity and problem-solving abilities. According to the study, TED Talks help shift the classroom focus from passive knowledge acquisition to active intellectual exploration and self-directed learning. Similarly, Lobachova and Fed (2023) argued that innovative media resources such as TED Talks optimize the learning process and improve the quality of foreign language education. Their findings showed that TED-based instruction increases students' motivation, expands lexical and grammatical exposure, supports pronunciation development, and encourages independent learning. Martínez et al. (2018) additionally demonstrated that TED Talks motivate learners through socially relevant topics that encourage discussion and personal reflection. Students participating in the study became more willing to express opinions orally and in writing because the selected TED content addressed issues connected to their personal experiences and contemporary social concerns.

The development of communicative competence is another major focus in the literature. Researchers commonly argue that TED-based instruction integrates multiple language skills, including listening, speaking, vocabulary acquisition, pronunciation, interaction, and critical thinking. Bilas et al. (2023) defined communicative competence as a multidimensional construct involving linguistic, sociocultural, discourse, and strategic abilities. Their research demonstrates that TED-based instructional materials support all these components through integrated communicative tasks.

Students engaged in video analysis, project work, presentations, and discussions, which collectively contributed to more confident and purposeful language use. Lobachova and Fed (2023) concluded that TED Talks facilitate immersion into authentic speech environments and accelerate vocabulary acquisition. The researchers also stress the flexibility of TED resources, which can be effectively integrated into both classroom instruction and independent studies. The interactive and multimodal nature of TED Talks is particularly important for pronunciation and phonetic development. Martínez et al. (2018) note that students benefit from observing a wide range of English accents and pronunciation styles, which reduces speaking anxiety and broadens learners' understanding of English communication.

In contrast to studies emphasizing motivational and communicative advantages, corpus-based linguistic research provides a more critical perspective on TED Talks as academic listening materials. Scholars investigating vocabulary load, academic lexis, and speech rate have suggested that TED Talks differ significantly from traditional academic lectures. Coxhead and Walls (2012) investigated the vocabulary demands of TED Talks and concluded that learners require knowledge of approximately 8,000–9,000 words to achieve sufficient comprehension. Nevertheless, the authors maintain that TED Talks remain valuable listening resources because of their engaging content and manageable vocabulary load compared with other authentic materials. Wingrove's corpus-based studies (2017, 2022) provide a thorough analysis of TED Talks in comparison with academic lectures. The findings indicate that TED Talks contain lower levels of academic vocabulary than university lectures and are characterized by faster speech rates than the latter. Wingrove argued that although TED Talks share certain academic discourse features, they should not be treated as direct substitutes for

university lectures in EAP contexts. However, the author acknowledges that TED Talks remain useful for developing academic listening skills because they expose learners to varied speaking styles, presentation structures and communicative strategies. These findings are important because they demonstrate that TED Talks occupy an intermediate position between academic discourse and other forms of public communication. Consequently, they may be particularly effective for developing presentation and speaking competence rather than exclusively academic listening proficiency alone.

Several theoretical frameworks support the use of TED Talks in language education. Social learning and modelling theories are frequently referenced to explain how students imitate the presentation behaviors observed in TED speakers. Kozińska (2021) and Kedrowicz and Taylor (2016) both rely on Bandura's theory to explain the process of vicarious learning through the observation of effective presenters. Constructivist approaches are also evident in the literature, particularly in studies that emphasize learner autonomy, active participation, and collaborative meaning construction. TED-based activities frequently involve discussion, reflection, project work, and problem-solving tasks, which correspond to the constructivist principles of experiential learning. In addition, multimodal learning theories support integrating TED Talks into speaking instruction. Kozińska (2021) suggested that a combination of visual and auditory input enhances comprehension and retention. TED Talks provide simultaneous exposure to spoken language, visual presentation techniques, body language, and multimedia support, thereby creating rich multimodal learning environments.

Despite the growing number of studies on TED-based instruction, several gaps remain unaddressed in the literature. First, many studies focus primarily on listening comprehension or communicative competence, while fewer investigate

systematic training in TED-style presentation delivery and speech production. Second, longitudinal studies exploring sustained improvements in speaking competence are limited. Third, researchers such as Kozińska (2021) and Wingrove (2022) have emphasized the need for more detailed investigations into assessment practices, pre-listening and post-listening activities, and discipline-specific TED-based methodologies.

Furthermore, although many studies confirm the motivational value of TED Talks, fewer studies have provided structured pedagogical models for teaching university students how to create and deliver TED-inspired presentations. Therefore, further research is needed to explore scaffolded TED-based approaches that combine content organization, storytelling techniques, rhetorical delivery, audience interaction, pronunciation development, and critical thinking within a coherent university speaking curriculum.

Overall, the reviewed literature confirms that TED Talks represent a valuable pedagogical resource for developing university students' speaking and presentation skills in English. Collectively, these studies demonstrate that TED-based instruction promotes communicative competence, learner motivation, authentic language exposure, public speaking confidence, and interactive learning. Simultaneously, corpus-based research suggests that TED Talks should be used strategically and not viewed as direct equivalents of academic lectures. Consequently, TED-inspired speaking pedagogy appears particularly suitable for training students in persuasive, engaging, audience-oriented communication within contemporary academic and professional contexts.

### **Methodology**

This study employed a mixed-methods design, integrating both qualitative and quantitative approaches, to examine the efficacy of a TED Talk-based strategy in enhancing university students' speaking

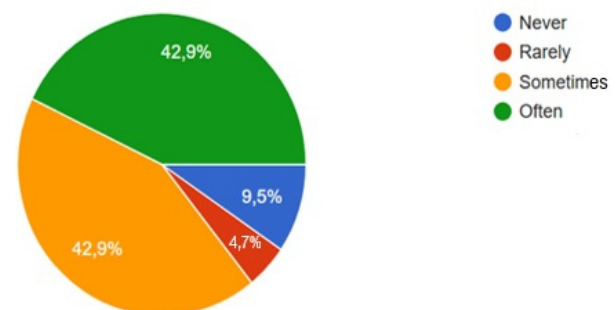
competence. The methodological framework is anchored in the competence-based approach, which prioritizes the development of practical communicative skills, and constructivist learning theory, which underscores active knowledge construction through collaboration, reflection, and experience. Furthermore, the study was guided by an action-oriented approach, as students engaged in meaningful, real-world speaking tasks that reflected authentic communication contexts. The participants comprised 21 undergraduate students from Taras Shevchenko National University of Kyiv. The students, who were preparing to become language professionals, possessed prior experience with basic presentation tasks but had not yet received systematic training in TED-style speaking. This training was implemented through a series of workshops integrated into the regular curriculum in 2026. The instructional design was tailored to accommodate time constraints while ensuring a structured progression of skill development. The study employed a quasi-experimental design comprising three main stages: pre-research stage, main stage (practical training), and post-research stage. The pre-research stage aimed to identify students' previous experience with presentations, assess their perceived strengths and weaknesses in public speaking, and establish a baseline level of presentation competence prior to the implementation of the TED Talk project. The main stage consisted of four workshops structured according to a modified instructional framework inspired by established skill acquisition models. These workshops included TED Talk analyses, guided practice in talk preparation and delivery, peer collaboration, and reflective activities. The final stage required students to deliver improved presentations and provide structured feedback in a reflexive journal, allowing for comparison with the pre-test results.

## Results and discussion

The pre-research stage of the study aimed to identify students' prior experience with presentations and their familiarity with TED Talks before the implementation of TED Talk-based strategies in their speaking. To achieve this goal, a diagnostic questionnaire was designed and administered to 21 university students. The questionnaire included the following sections: previous experience, challenges and expectations. The collected data provided important insights into students' presentation practices, exposure to authentic English-speaking resources, and readiness for TED-inspired speaking activities.

The first question of the questionnaire investigated how frequently students had given presentations in class. The results demonstrated that presentation practice was moderately common among the participants, as seen in Figure 1.

**Figure 1**  
*Frequency of students' in-class presentations*



The majority of students reported that they either "sometimes" (42.9%) or "often" (42.9%) delivered presentations during their studies. A smaller percentage indicated that they "never" (9.5%) or "rarely" (4.8%) participated in presentation activities, while none of the respondents selected the option "very often." These findings suggest that although most students had some experience with academic presentations, regular and systematic speaking practice was still limited.

The second question focused on students' familiarity with TED Talks. The responses

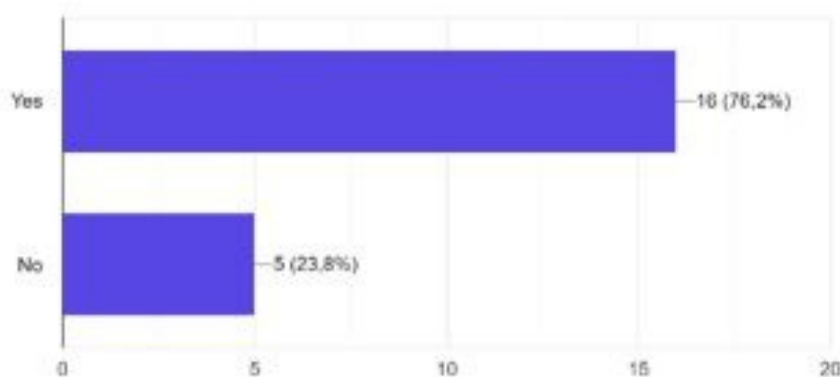
revealed that a significant majority of participants (76.2%) had previously watched TED Talks, whereas 23.8% had no prior experience with this resource (Figure 2). These results indicate that TED Talks were already relatively familiar to most students and, therefore, represented an accessible and motivating instructional tool for the experimental training.

Figure 3 demonstrates the student's experience in delivering presentations inspired by TED Talks. Based on the questionnaire results, students had limited experience with

TED-style presentations before the implementation of the research. As shown in Figure 3, only 33.3% of the respondents reported having previously delivered a TED-style presentation, while 66.7% indicated that they had never participated in this type of public speaking activity. The findings suggest that the majority of students were unfamiliar with the TED format and therefore had little practical experience in delivering presentations that emphasize storytelling, audience engagement, and persuasive communication.

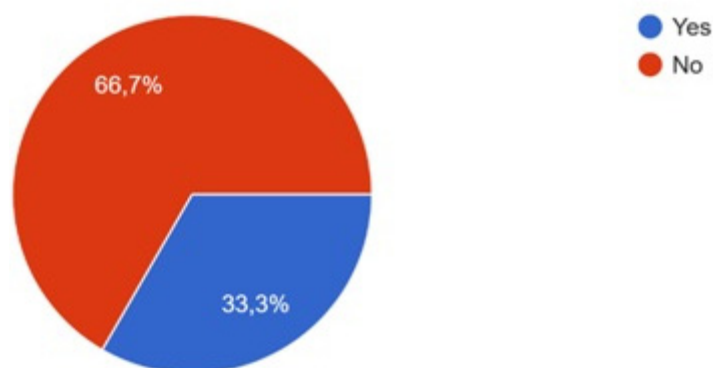
**Figure 2**

*Students' prior exposure to TED Talks*



**Figure 3**

*Students' prior experience in delivering TED-style presentations*



The second section of the pre-research questionnaire was designed to identify the difficulties students experience during presentations, their perceptions of successful public speaking, and the areas of speaking competence they would like to improve. Understanding these aspects was essential for determining students' needs before the implementation of TED Talk-

based activities and for establishing a foundation for the subsequent studies.

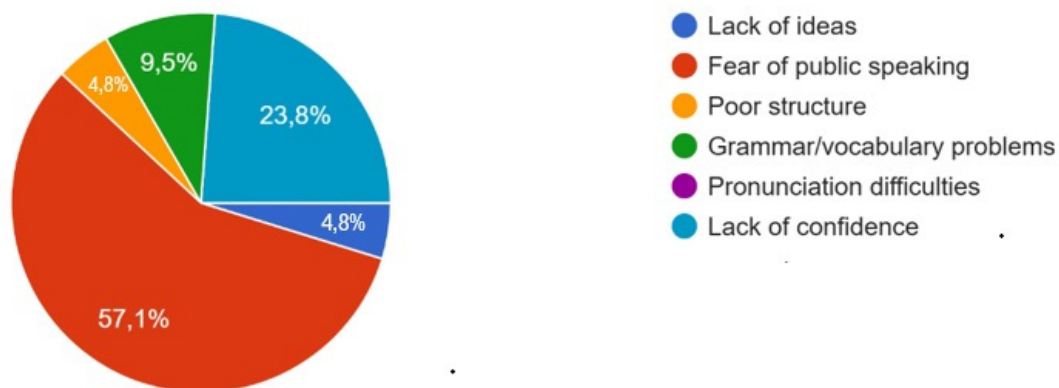
**Question 1. What difficulties do you usually experience during presentations?**

The analysis of the responses revealed that fear of public speaking was the most significant challenge the participants met. According to the questionnaire results (see Figure 4), 57.1% of respondents identified

public speaking anxiety as their main difficulty. The second most common issue was lack of confidence (23.8%), indicating that many students feel uncertain about their ability to speak effectively in front of an audience. Additionally, grammar and vocabulary problems were reported by 9.5% of respondents, while lack of ideas and poor presentation structure were mentioned by 4.8% each. None of the students marked any pronunciation-related difficulties. These findings demonstrate that psychological

barriers, particularly anxiety and insufficient self-confidence, constitute the primary obstacles to successful presentations. Linguistic difficulties, such as limited vocabulary and grammar inaccuracies, appear to be less problematic but still affect some students. To gain a deeper understanding of students' perceptions of effective public speaking, the next question invited participants to identify the characteristics of a successful presentation.

**Figure 4**  
*Key challenges in delivering oral presentations*



**Question 2. What do you think makes a presentation successful?** The qualitative analysis of the responses indicates a strong consensus regarding the key factors contributing to a successful presentation. The most frequently mentioned element was confidence, which appeared in the majority of responses. Students emphasized that a confident speaker is more persuasive, engaging, and capable of maintaining audience attention. Another commonly identified factor was thorough preparation and knowledge of the topic, demonstrating participants' awareness of the importance of planning and subject mastery before delivering a presentation. A considerable number of respondents also highlighted the significance of a clear structure and organization, including a logical introduction, main body, and conclusion. Furthermore, students stressed the importance of audience engagement, mentioning eye contact, communication

with listeners, maintaining audience interest, and creating a strong connection with the audience. Other recurring factors included good speaking skills, rich vocabulary, fluency and coherence, charisma, interesting and original ideas, and the ability to improvise when necessary. Interestingly, many of the qualities identified as essential for successful presentations directly correspond to the challenges discussed in the previous question. Since confidence emerged both as the most desirable characteristic of an effective speaker and as one of the major difficulties experienced by students, it became important to examine which specific speaking skills participants wished to develop. Therefore, the final question of this section focused on students' personal learning needs and areas for improvement.

**Question 3. What would you like to improve in your speaking skills?** The responses reveal several areas in which

students would like to develop their speaking abilities. The most frequently mentioned objective was improving confidence and overcoming anxiety associated with public speaking. Many participants expressed a desire to reduce nervousness, eliminate fear of making mistakes, and feel more comfortable when speaking in front of an audience. This finding closely reflects the difficulties identified in Question 1 and further confirms that psychological factors represent the greatest challenge for the majority of respondents. Another commonly reported area for improvement was pronunciation. Numerous respondents indicated that they would like to speak more clearly and accurately, with some aspiring to achieve a more natural and fluent accent. Students also emphasized the need to expand their vocabulary and improve grammatical accuracy, suggesting a desire to communicate ideas more precisely and effectively in English. In addition, several participants mentioned improving the structure and organization of their speech, developing greater fluency, speaking at an appropriate pace, using more natural and conversational language, reducing fillers such as "um" and "like" and enhancing their ability to improvise and formulate ideas spontaneously. A few respondents also referred to memory and information recall as aspects they wished to strengthen.

The main stage was designed as a series of four subsequent workshops aiming at familiarizing with TED Talks, analyzing their structure and techniques and preparing students for delivering their own TED-style presentations.

**Workshop 1. Introduction to TED Talks and presentation analysis.** The first workshop aimed to familiarize students with TED-style presentations and develop their awareness of effective public speaking techniques. The training session several activities:

**Pre-viewing activities.**

**Task 1.** Predict the Talk. Students look at the title of the TED Talk and discuss the

following questions: *What do you think this talk will be about? What ideas or problems may be discussed? What vocabulary might appear in the presentation?*

**Task 2.** Vocabulary preparation. Students match key vocabulary items from the TED Talk with their definitions.

**While viewing activities.**

**Task 3.** Presentation checklist. While watching the TED Talk, students complete a checklist to identify the speaker's techniques:

- the speaker used a personal story;
- the speaker asked rhetorical questions;
- the speaker used humour;
- the speaker maintained eye contact;
- the speaker used pauses effectively;
- the speaker interacted with the audience.

**Task 4.** Structure analysis of the TED Talk. Students identify the parts of the presentation: introduction, main idea, supporting examples, and conclusion.

**Post-viewing activities.**

**Task 5.** Pair discussion. Students discuss the following questions: *What presentation techniques were most effective? Which part of the talk was the most memorable? Would you use any of these techniques in your own presentation?*

**Task 6.** Reflection journal. Students write a short reflection: *What did you learn about public speaking from this TED Talk? Which speaking skill would you like to improve?*

**Workshop 2. Organizing and creating TED-style content.**

The second workshop focused on structuring presentations and developing engaging content.

**Task 1.** Reordering activity. Students receive mixed parts of a TED-style presentation and work in groups to arrange them logically.

**Task 2.** Practice a strong opening. Students practice creating attention-grabbing introductions.

Instructions: Create three possible opening sentences for your presentation

using a surprising fact, a rhetorical question, or a short personal story.

**Task 3.** Storytelling. Students transform factual information into a short story.

**Task 4.** Create a TED-Style outline. Students create outlines for their own presentations using a guided template. Outline sections: title, hook/opening, main idea, supporting arguments, personal example, a question to the audience, and conclusion.

**Task 5.** Peer feedback exchange. Students present their outlines in small groups and answer the questions: *Is the main idea clear? Which part sounds most interesting? What could be improved?*

**Workshop 3. Delivery skills and speaking practice.** The third workshop concentrated on pronunciation, body language, and speaking fluency.

**Task 1.** Shadowing activity. Students listen to short extracts from TED Talks and repeat them while imitating pronunciation, stress, intonation, and pauses.

**Task 2.** Practicing intonation and pausing. Students mark pauses and stressed words in presentation excerpts and repeat the patterns.

**Task 3.** Body language observation. Students watch muted TED Talk clips and analyze non-verbal communication. Then, students discuss the following questions: *What emotions does the speaker show? How does the speaker use gestures? What makes the speaker appear confident?*

**Task 4.** Delivering one-minute talks. Students deliver short, spontaneous speeches on proposed topics.

**Task 5.** Speaking reflection journal. Students complete self-assessment questions: *What was difficult during speaking? Did you speak fluently? Did you use gestures naturally? What would you improve next time?*

**Workshop 4. TED-style presentation performance.** The final workshop focuses on delivering students' independent TED-style presentations.

**Task 1.** Rehearse a presentation. Students in pairs rehearse presentations which they have prepared at home and

check timing, pronunciation, transitions, visual support, and body language.

**Task 2.** Peer coaching. Students exchange constructive feedback using prompts: *The strongest part of your presentation was...Your introduction could be improved by...You interacted with the audience effectively when...*

**Task 3.** TED-Style presentation delivery. Each student delivers a 4–5-minute TED-inspired presentation.

**Task 4.** Audience evaluation. Audience members complete observation sheets evaluating: clarity of ideas, structure, pronunciation, confidence, storytelling, audience interaction, and effectiveness of conclusion.

**Task 5.** Final discussion. Students discuss the following issues: *Which TED techniques helped you most? Did your confidence improve? What presentation skill changed the most? How can you apply these skills in future academic or professional situations?*

The final post-research stage implied qualitative analysis of students' reflection journals by grouping similar responses into thematic categories for each question. The analysis reveals the main learning outcomes, challenges, improvement strategies, skill development areas, and future learning needs that emerged after completing the TED-style presentation research.

**Question 1. What did you learn about effective presentations?**

The responses demonstrate that students developed a clearer understanding of the characteristics of successful presentations. Five major categories were distinguished:

– **Structure and Organization**  
(7 responses)

Many students emphasized the importance of having a clear structure, following a plan, and organizing ideas logically: *"You need to make a good structure, stick to a plan."; "A clear structure (opening – three simple points – closing) helps you speak naturally."; "I learned how to build a good text*

*strategy specifically for a TED Talk.";*  
*"Introduction and ending are crucial parts of presentations."*

– **Audience Engagement and Interaction (7 responses)**

Students frequently mentioned maintaining audience attention through eye contact, engagement, strong openings, and audience connection: *"Keep eye contact.";*  
*"Contact with the audience influences the overall impression.";*  
*"Engaging with the audience and the importance of it.";*  
*"A strong, relatable statement grabs attention immediately."*

– **Confidence and Delivery (5 responses)**

Several participants recognized the role of confidence and effective delivery in presentation success: *"A good speaker speaks confidently.";*  
*"Ability to stay more confident.";*  
*"Speaker should understand the topic."*

– **Language and Speaking Skills (4 responses)**

Students acknowledged the importance of vocabulary, grammar, pronunciation, and linguistic preparation: *"Grammar and vocabulary bank has to be full.";*  
*"Work on your pronunciation.";*  
*"You have to be prepared to use your vocabulary."*

– **Content Quality and Evidence (4 responses)**

Participants learned that effective presentations require strong ideas, facts, examples, and meaningful messages: *"How to prove your ideas with facts.";*  
*"Effective presentations should be interesting.";*  
*"Use examples.";*  
*"Speaker should understand the topic."*

**Question 2. What was the most difficult part of preparing your TED-style talk?**

Students identified several challenges during preparation:

– **Managing anxiety and confidence (5 responses)**

The most common challenge was overcoming nervousness and public speaking anxiety: *"The main struggle is*

*presenting in front of other people.";*  
*"Confidence issues.";*  
*"Not to feel nervous.";*  
*"The hardest part was feeling confident."*

– **Memorization and remembering content (5 responses)**

Many students struggled with memorizing their speech: *"Memorizing it.";*  
*"Remember and prepare the text.";*  
*"Finding the hook and memorizing it.";*  
*"Forgetting details."*

– **Developing and organizing ideas (4 responses)**

Several respondents found it difficult to generate ideas or organize information effectively: *"Finding an idea.";*  
*"Finding something no one has heard about previously.";*  
*"Explaining a complex trend simply.";*  
*"Searching for attributes or ideas."*

– **Making the Presentation Engaging (3 responses)**

Some students reported difficulties creating interesting content: *"To make it interesting.";*  
*"Finding the hook for the audience.";*  
*"Making interesting constructions."*

– **Language-related difficulties (2 responses)**

A few students experienced vocabulary-related challenges: *"Vocabulary.";*  
*"Making interesting constructions."*

**Question 3. Which strategies helped you improve your presentation?**

Students reported a variety of strategies that contributed to their improvement:

– **Preparation, planning, and script writing (7 responses)**

The most common strategy involved careful preparation: *"Preparing and writing a full script.";*  
*"Writing a plan.";*  
*"Prepared script.";*  
*"Complete preparation and bullet points."*

– **Audience-centered techniques (5 responses)**

Many students adopted strategies aimed at engaging listeners: *"Adding questions for the audience.";*  
*"Calling for action at the end.";*  
*"Strong introduction and ending.";*  
*"Direct question to the audience."*

– **Simplification and focus on key ideas (4 responses)**

Several students reduced dependence on memorization: *"Remember only key phrases.";*  
*"Define terms in simple words.";*

*"Use everyday examples."; "Speak from the heart."*

– **Topic familiarity and passion (3 responses)**

Students reported greater success when they were personally interested in the topic: *"Getting really passionate about my topic."; "Giving personal experience."; "Digging deeper into the topic."*

– **TED Talk techniques and rhetorical devices (2 responses)**

Some respondents applied specific TED-style techniques: *"Contrast, puzzle and question."; "List of three."*

**Question 4. Which presentation skill improved the most?**

Students reported improvements in several presentation-related competencies:

– **Confidence and public speaking (5 responses)**

Confidence emerged as the most frequently improved skill: *"Confidence improved a lot."; "Less stress."; "Ability to stay tall."; "Public speaking confidence."*

– **Structure and organization (4 responses)**

Some students noted improvement in organizing content: *"Structuring a clear message."; "Plan writing."; "Structure and history leading."; "Finding and describing an idea."*

**3. Improvisation and speaking flexibility (3 responses)**

A few students became more comfortable speaking without relying entirely on memorized scripts: *"Improvisation based on the main ideas."; "Ability to improvise."; "Speaking naturally."*

**4. Audience engagement (3 responses)**

Several students reported better interaction with listeners: *"Grabbing the audience's attention."; "Audience connection."; "Engaging listeners."*

**5. Message development (2 responses)**

A few students improved their ability to communicate meaningful ideas: *"Connecting a modern topic to a deeper truth."; "Finding an idea and describing it."*

**Question 5. What would you improve in your next presentation?**

Students identified several areas for further development.

– **Confidence and anxiety reduction (7 responses)**

The most common goal was becoming more confident and reducing nervousness: *"Delivering the content more confidently."; "Fix my problem with anxiety."; "Techniques to increase confidence." "Confidence."*

– **Pronunciation and language skills (4 responses)**

Many students wished to improve pronunciation and vocabulary: *"My pronunciation and confidence."; "More interesting vocabulary."; "Improve pronunciation."; "Use richer language."*

– **Preparation and memorization (3 responses)**

Several respondents felt they needed more preparation time: *"Prepare more."; "More time for memorizing."; "Prepare beforehand."*

– **Authenticity and natural delivery (3 responses)**

Students wanted to sound more natural and less scripted: *"Speak more from the heart."; "Not remember every single detail."; "Add a personal story."*

– **Structure and content development (3 responses)**

Some participants aimed to improve content organization and idea development: *"Improve structure."; "More concrete ideas."; "Make it longer."*

**Findings**

The study's findings indicate that the TED Talk-based approach significantly enhanced university students' monologic speaking competence and presentation skills in English. An analysis of the pre-research questionnaire, workshop performance, peer evaluations, and students' reflective journals revealed measurable progress in several interrelated domains: presentation organization, confidence, audience interaction, speaking fluency, and self-awareness as speakers.

The preliminary research findings suggested that although most students had prior experience with academic presentations, systematic training in public speaking was limited. While 85.8% of participants reported delivering presentations either sometimes or often, none indicated engaging in presentation activities very frequently. Furthermore, despite 76.2% of respondents being familiar with TED Talks as viewers, only one-third of participants had prior experience delivering TED-style presentations. These findings imply that students possessed partial familiarity with presentation practices but lacked structured preparation for audience-oriented, persuasive speaking. The diagnostic stage further revealed that psychological barriers constituted the greatest challenge for students. Fear of public speaking and a lack of confidence were identified as the most significant barriers, reported by 57.1% and 23.8% of respondents, respectively. In contrast, linguistic challenges, such as vocabulary and grammar limitations, were mentioned less frequently. This finding indicates that effective speaking instruction should not solely concentrate on linguistic competence but should also address affective factors, including confidence-building and anxiety reduction. The main stage with conducted workshops demonstrated substantial improvement in students' awareness of effective presentation techniques. Following the TED Talk analysis activities, students developed a clearer understanding of presentation structure, storytelling, rhetorical openings, audience interaction, and non-verbal communication. Reflection journals revealed that participants increasingly perceived successful presentations not merely as the transmission of information but as dynamic communicative events requiring audience engagement, logical organization, and persuasive delivery. A particularly important finding concerns the development of presentation organization and content structuring.

During the workshops, students acquired the skills necessary to construct presentations with clear introductions, logically sequenced arguments, supporting examples, and memorable conclusions. Reflection data indicated that students developed an enhanced awareness of the significance of coherent organization and meaningful content. Numerous participants reported improvements in structuring ideas, planning speeches, and developing more robust presentation narratives. This outcome substantiates that scaffolded TED-style instruction fosters not only fluency but also discourse-level competence and presentation literacy. Another notable outcome was the enhancement of students' confidence and public speaking performance. Reflection journals consistently identified increased confidence as the skill that improved most throughout the project. Students reported experiencing reduced anxiety during presentations, becoming more comfortable speaking in front of audiences, and relying less heavily on memorized scripts. The one-minute mini-talks, peer coaching, and repeated opportunities for speaking practice contributed to greater self-confidence and reduced performance anxiety.

The study further identified enhancements in audience awareness and interaction strategies. Students increasingly integrated rhetorical questions, storytelling, eye contact, and audience engagement techniques into their presentations. Peer observations and audience evaluation sheets indicated a heightened use of persuasive language and more active listener involvement during the final TED-style presentations. These developments suggest a shift from speaker-centered communication to more interactive and audience-oriented speaking practices. Pronunciation and fluency also improved during the intervention, albeit to a lesser extent than confidence and organization. Through shadowing activities and intonation practice, students exhibited greater awareness of pausing, stress, rhythm, and

vocal delivery. Reflection responses indicate that participants became more attentive to pronunciation accuracy and natural speaking pace. However, many students still identified pronunciation and vocabulary enrichment as areas necessitating further development, suggesting that extended instructional support may be required for sustained linguistic improvement. The findings additionally underscore the value of reflective practice within TED-style instruction. Participants demonstrated an enhanced ability to identify areas for improvement, including anxiety management, pronunciation, natural delivery, and robust content development. Consequently, reflection activities facilitated increased learner autonomy and critical self-assessment. The findings substantiate that the TED Talk-based approach fostered a supportive, scaffolded learning environment, enabling students to progressively develop speaking competence through observation, guided practice, collaboration, and authentic communication. The integration of TED-inspired activities proved particularly effective in enhancing confidence, presentation structure, audience engagement, and students' willingness to speak publicly in English.

### Conclusion

The research corroborates that TED Talks serve as valuable models of authentic public speaking, characterized by their clear organization, storytelling, audience interaction, persuasive communication, and multimodal delivery. Through the analysis of TED Talks and the gradual practice of presentation techniques in scaffolded workshops, students acquired a deeper understanding of effective speaking strategies and became more confident public speakers. The workshops were notably effective in enhancing students' ability to structure monologic speech coherently, organize arguments logically, and engage audiences more effectively. One of the most significant outcomes of the

project was the increased confidence among students, indicating that repeated speaking practice, peer collaboration, and exposure to authentic speaking models can effectively mitigate presentation anxiety. Additionally, students developed a heightened awareness of rhetorical devices, storytelling techniques, pronunciation patterns, and audience-centered communication. The study further underscores the importance of incorporating reflective and collaborative practices into speaking instruction. Peer feedback, self-assessment, and reflexive journals encouraged students to critically evaluate their performance and identify areas for further development. These practices contributed not only to communicative competence but also to learner autonomy and metacognitive development.

At the same time, the study identified several limitations. The relatively small sample size and the brief duration of the training sessions constrain the generalizability of the findings. Furthermore, the development of pronunciation and linguistic accuracy requires more extended practice than was feasible within the scope of the current project. Consequently, future research could explore the longitudinal effects of TED Talk-based instruction, compare TED-inspired pedagogy with more traditional presentation training methods, and investigate its application across various academic disciplines and language proficiency levels.

### References

- Baker, A., & Westrup, H. (2003). *Essential speaking skill: A handbook for English language teachers*. Continuum.
- Bilas, L. M., Pavlichenko, L. V., & Popivniak, O. O. (2023). Onlain resurs "TED Talks" yak zasib rozvytku anhlomovnoi komunikativnoi kompetentnosti studentiv-filolohiv [Online resource "TED Talks" as a means of development English communicative competence of philology-students]. *Contemporary Studies in Foreign Philology*, 2(24), 256-269. <https://doi.org/10.32782/2617-3921.2023.24>
- Coxhead, A., & Bytheway, J. (2015). Learning vocabulary using two massive online resources: You will not blink. In D. Nunan & J. C. Richards (Eds.), *Language Learning Beyond the Classroom* (pp. 65-75). Routledge.

Coxhead, A., & Walls, R. (2012). TED Talks, vocabulary, and listening for EAP. *TESOLANZ Journal*, 20(1), 55-67.

Derwing, T., Munro, M., & Thomson, R. (2022). *The Routledge handbook of second language acquisition and speaking*. Routledge.

Donovan, J. (2014). *How to deliver a TED talk: Secrets of the world's most inspiring presentations*. McGraw Hill Education.

Gallo, C. (2014). *Talk like TED: The 9 public-speaking secrets of the world's top minds*. St. Martin's Press.

Goh, C., & Liu, X. (2024). *Confident speaking. Theory, practice and teacher inquiry*. Routledge.

Hughes, R. (2017). *Teaching and researching speaking*. New York: Routledge.

Kedrowicz, A. A., & Taylor, J. L. (2016). Shifting rhetorical norms and electronic eloquence: TED Talks as formal presentations. *Journal of Business and Technical Communication*, 30(3), 352-377. <https://doi.org/10.1177/1050651916636373>

Kozińska, K. (2021). TED talks as resources for the development of listening, speaking and interaction skills in teaching EFL to university students. *Neofilolog*, 56(2), 201-221. <https://doi.org/10.14746/n.2021.56.2.4>

Lansford, L. (2021). *How to teach with TED Talks: A practical guide for English teachers*. Independently Published.

Leopold, L. (2016). Honing EAP learners' public speaking skills by analyzing TED talks. *TESL Canada Journal*, 33(2), 46-58. <https://doi.org/10.18806/tesl.v33i2.1236>

Lobachova, I., & Fed, I. (2023). Vykorystannia TED Talks resursiv u vdoskonalenni inshomovnoi

movlennyevoi kompetentnosti здобувачив вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта [Use of TED Talks resources in improving the foreign language speaking skills of higher education students of the specialty 013 Primary Education]. *Profesionalizm pedahoha: teoretychni y metodychni aspekty*, (19), 64-75. <https://doi.org/10.31865/2414-9292.19.2023.285681>

Martínez, H. M., Vargas, C. J. & Ramírez, V. A. (2018). TED Talks as an ICT tool to promote communicative skills in EFL students. *English Language Teaching*, 11(12), 106-115. <https://doi.org/10.5539/elt.v11n12p106>

Rubenstein, L. (2012). Using TED Talks to inspire thoughtful practice. *The Teacher Educator*, 47(4), 261-267. <http://dx.doi.org/10.1080/08878730.2012.713303>

Vilkhovchenko, N. (2023). Using TED talks in teaching English for specific purposes at the university level. *Visnyk Universytetu imeni Alfreda Nobelia. Seriya: Pedahohika i Psykholohiia*, 1(25), 8-16. <https://doi.org/10.32342/2522-4115-2023-1-25-1>

Wingrove, P. (2017). "How suitable are TED talks for academic listening?" *English for Academic Purposes*, 30, 79-95. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2017.10.010>

Wingrove, P. (2022). Academic lexical coverage in TED talks and academic lectures. *English for Specific Purposes*, 65, 79-94. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2021.09.004>

Отримано редакцією журналу / Received: 23.03.26

Прорецензовано / Reviewed: 24.04.26

Схвалено до друку / Accepted: 25.04.26

Марія Ластовець (Україна)  
ORCID ID: 0000-0003-4535-4518

## РОЗВИТОК МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ ТА ПРЕЗЕНТАЦІЙНИХ УМІВЬ СТУДЕНТІВ НА ОСНОВІ TED TALK-ПІДХОДУ

**Постановка проблеми.** Сучасні процеси глобалізації, академічної мобільності та цифровізації освіти зумовлюють зростання вимог до рівня іншомовної комунікативної компетентності студентів закладів вищої освіти. Особливої актуальності набуває розвиток умінь усного монологічного мовлення, академічної презентації та публічного виступу англійською мовою, оскільки майбутні фахівці повинні вмінати чітко, логічно й переконливо презентувати ідеї в академічному й професійному середовищі. Попри зростання уваги до розвитку іншомовного мовлення у вищій школі, багато студентів зазнають труднощів під час підготовки й проведення презентацій, зокрема у структуруванні змісту, формулюванні аргументів, взаємодії з аудиторією та подоланні страху публічного виступу. Одним із перспективних засобів удосконалення навичок презентаційного мовлення є використання TED Talk-підходу, який поєднує автентичне мовлення, сторітелінг, чітку організацію виступу, риторичні стратегії та активне залучення слухачів. Однак питання системного впровадження TED-орієнтованих завдань у практику навчання монологічного мовлення студентів університету залишається недостатньо дослідженим.

**Мета статті** полягає у висвітленні перебігу та результатів експериментального навчання студентів, спрямованого на розвиток умінь монологічного мовлення та презентаційної компетентності англійською мовою на основі TED Talk-підходу, а також у визначенні ефективності впровадження TED-стилізованих презентацій у практику навчання англійської мови у закладах вищої освіти.

**Методологія дослідження.** Дослідження ґрунтувалося на поєднанні кількісного та якісного підходів і спиралося на компетентнісний, комунікативний, конструктивістський та діяльнісно орієнтований підходи до навчання іноземних мов. Експериментальне навчання було організовано у форматі практичних воркшопів, які забезпечували поступовий розвиток навичок презентаційного мовлення через аналіз автентичних TED Talks, виконання підготовчих і мовленнєвих завдань, взаємонавчання та рефлексію. У дослідженні взяли участь 21 студент бакалаврату Київського національного університету імені Тараса Шевченка, які здобували фахову підготовку в галузі мовної освіти. Експериментальна підготовка була проведена в межах навчального процесу у 2026 році та передбачала три етапи: передекспериментальний зріз, основний етап (чотири воркшопи) і післяекспериментальний зріз. Під час воркшопів студенти аналізували TED Talks, вивчали структуру успішного виступу, опрацьовували мовні та риторичні засоби, практикували вимову, інтонацію, невербальну комунікацію та створювали власні презентації у стилі TED Talk.

**Результати.** Результати дослідження засвідчили позитивний вплив TED Talk-підходу на розвиток умінь монологічного мовлення та презентаційної компетентності студентів. Встановлено, що використання TED-орієнтованих навчальних завдань сприяло підвищенню впевненості студентів під час публічних виступів, покращенню структурованості висловлювання, розвитку навичок взаємодії з аудиторією та використання переконливих мовленнєвих стратегій. Студенти продемонстрували прогрес у логічній організації презентацій, використанні прикладів і сторітелінгу, а також у розвитку зв'язності мовлення та вимови. Аналіз рефлексивних щоденників засвідчив зростання усвідомлення студентами власних сильних сторін і труднощів у процесі публічного виступу. Отримані результати дають підстави стверджувати, що TED Talk-підхід є ефективним педагогічним інструментом для розвитку академічного мовлення та презентаційної грамотності у студентів закладів вищої освіти.

**Ключові слова:** усна комунікація, TED Talk презентації, мовленнєва компетентність, презентаційні уміння, студенти вищої школи, навчання іноземних мов.

## BIO

**Mariia Lastovets**, PhD in Classical studies, Associate Professor, Department of Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures. Her areas of research interest: teaching communication strategies, teaching English for specific purposes, and translation studies.

Авторка заявляє про відсутність конфлікту інтересів. Спонсори не брали участі в дослідженні, в аналізі й інтерпретації даних, в описі результатів дослідження, у схваленні публікації до друку.

The author declares no conflicts of interest. Sponsors were not involved in the research, data analysis, interpretation, writing, or publication approval process.

UDC 378.147:811.111'243:808.5

Viktoriia Drobotun (Ukraine)  
ORCID ID: 0000-0002-5628-6381

## COLLABORATIVE WRITING IN HIGHER EDUCATION ENGLISH-LANGUAGE INSTRUCTION: A REVIEW OF RESEARCH AND PEDAGOGICAL PRACTICE

*This article examines collaborative approaches to developing English-language academic writing skills in higher education, with particular attention to similarities and differences between international and Ukrainian pedagogical contexts. The study explores contemporary conceptualisations of academic writing as a multidimensional, socially situated, and discipline-specific competence shaped by globalisation, digitalisation, and intercultural communication. Drawing on international and Ukrainian scholarship, the review analyses theoretical perspectives on academic literacy, disciplinary writing and collaborative learning and synthesizes empirical research on collaborative writing practices, including peer review, brainstorming, group writing, joint text production, and digitally mediated interaction.*

*The findings indicate that collaborative approaches support the development of writing proficiency, genre awareness, critical thinking, learner autonomy, and intercultural competence; their effects on writing fluency, while historically debated, appear positive when collaboration is carefully structured. International studies emphasise the importance of interaction, negotiation of meaning, and shared responsibility in fostering academic literacy and language development. The Ukrainian scholarship increasingly aligns with international competence-based and genre-oriented approaches while preserving a strong focus on methodological structuring and digital integration in higher education.*

**Keywords:** *academic writing skills, collaborative writing, English-language instruction, higher education, pedagogical practice.*

### Background

In contemporary higher education, English-language academic writing has become a fundamental academic and professional competence for students across disciplines. It enables effective participation in scholarly communication, supports academic success, and facilitates integration into the global academic community. Developing academic writing skills, however, remains a complex and demanding process that requires not only linguistic knowledge but also the ability to organise ideas, construct arguments, synthesise information, and adhere to academic conventions.

The importance of this competence is reinforced by global educational priorities articulated in the United Nations Sustainable Development Goals (SDGs) (United Nations, 2015), particularly SDG 4 (Quality Education), which emphasises

inclusive and equitable education and the development of relevant skills for lifelong learning, and SDG 17 (Partnerships for the Goals), which highlights the significance of collaboration, international cooperation, and knowledge exchange across institutions and countries. This article treats these goals not merely as a policy but as an analytical lens: collaborative writing pedagogy can be understood as an implementation of both SDGs, as it fosters inclusive, high-quality learning environments (SDG 4) and develops the collaborative and communicative competences required for international academic partnership (SDG 17). Within this framework, higher education institutions are increasingly expected to create learning environments that foster both academic excellence and collaborative engagement in global contexts.

Contemporary educational and professional realities are increasingly shaped

by digital communication and technology-enhanced collaboration. Students, teachers, researchers, and professionals are often required to co-author texts in real time using shared digital platforms and online collaborative tools. Such practices require not only linguistic competence but also the ability to negotiate meaning, coordinate ideas, provide constructive feedback, and participate effectively in digitally mediated communication.

In response to these developments, collaborative learning has gained increasing recognition as an effective pedagogical approach in language education. Grounded in social constructivist theory, it is understood as a socially mediated process in which knowledge is constructed through interaction, dialogue, and collaboration. This view is supported by educational theorists who emphasise learning as an active process of meaning-making (Bruner, 1996), experiential engagement in social contexts (Dewey, 1938), and participation in communities of practice (Wenger, 1998). Within this framework, collaborative learning emphasises interaction, shared responsibility, and the co-construction of knowledge. Within academic writing instruction, collaborative practices such as group writing, peer review, collaborative editing, and discussion-based tasks create opportunities for learners to refine their written output through feedback, reflection, and active engagement with peers.

International and national educational practices demonstrate growing interest in integrating collaborative approaches into academic writing instruction. Research indicates that collaborative learning contributes not only to the development of writing proficiency, including coherence, linguistic accuracy, and genre awareness, but also to the enhancement of critical thinking, learner autonomy, self-reflection, and intercultural communication skills. At the same time, differences in educational traditions, pedagogical priorities, and

technological integration influence the implementation of collaborative writing practices in different national contexts.

Against this background, this article reviews international and Ukrainian scholarship on English-language academic writing instruction in higher education. The study aims to identify key theoretical perspectives, empirical findings, and contextual challenges associated with collaborative learning in academic writing, and to situate Ukrainian pedagogical research within the broader international landscape. In particular, the article seeks to answer the following research question:

*What are the similarities and differences between international and Ukrainian theoretical frameworks and research findings on developing English-language academic writing skills through collaborative learning?*

### **Methodology**

This article is a narrative literature review examining collaborative writing in English-language academic instruction in higher education. Sources were selected purposively to represent key theoretical frameworks, empirical studies, and recent research in both international and Ukrainian scholarship. International sources were drawn primarily from the applied linguistics literature, with particular attention to peer-reviewed journal articles and edited volumes published from 2010 to 2025; foundational theoretical works, cited for their influence on the field, were included regardless of publication date. Ukrainian sources were identified through targeted searches in Ukrainian academic databases and institutional repositories, supplemented by citation tracking from key Ukrainian publications. The review is organised thematically around three areas: theoretical conceptualisations of academic writing, international empirical research on collaborative writing, and Ukrainian pedagogical scholarship and practice.

## Findings

### **Academic writing as a global competence**

Academic writing has increasingly been conceptualised in applied linguistics and higher education research as a global academic competence shaped by disciplinary, social, and digital dimensions rather than a purely linguistic skill. Recent studies emphasise that academic writing functions as a form of disciplinary discourse through which students actively participate in knowledge construction within specific academic communities (Hyland & Hyland, 2019), while also engaging with evolving global and digital communication practices (Hanušová et al., 2020; Schmied et al., 2023). From this perspective, writing extends beyond grammatical accuracy and lexical control to include the ability to engage with genre conventions, develop argumentation, and construct an appropriate academic stance within disciplinary dialogue (Thaksanan & Chaturongakul, 2024; Sun & Jiang, 2024).

A key theoretical development in this area is the shift from viewing writing as a technical skill to conceptualising it as a socially situated practice. The academic literacies approach, developed by Lea and Street (1998, 2006), has been particularly influential in this regard. This framework argues that academic writing is embedded in broader institutional, cultural, and epistemological contexts, shaped not only by linguistic rules but also by power relations, disciplinary norms, and expectations regarding what counts as valid knowledge (Hyland, 2022; Lea & Street, 1998; Lea & Street, 2006). From this standpoint, students entering higher education are not simply learning how to write correctly; they are learning how to participate in academic communities and develop disciplinary ways of meaning-making. Writing becomes a process of identity construction, in which students gradually position themselves as participants in academic discourse communities.

Building on this conceptualisation, Hyland (2008, 2022) argues that academic writing is fundamentally shaped by genre conventions that vary across disciplines. Academic texts differ in terms of structure, argumentation patterns, use of evidence, and rhetorical strategies, requiring students to develop genre awareness and learn how disciplinary communities construct and communicate knowledge. Wingate (2016) further argues that academic literacy should not be treated as an isolated or remedial skill but should be explicitly integrated into disciplinary teaching, given the difficulties students experience when transferring writing skills across different academic contexts.

The importance of academic writing has been further amplified by the internationalisation of higher education. As universities increasingly operate in multilingual and globally connected environments, English-language academic writing functions as a form of global academic literacy required for participation in international research networks, scholarly collaboration, and academic mobility (Lillis & Curry, 2010; Hyland & Jiang, 2025). Publication in English-language journals often determines academic visibility and professional advancement, yet EAP research consistently highlights that writing practices are not standardised but vary significantly across disciplines (Hyland, 2022). This variability challenges the idea of a single "standard" academic writing model and reinforces the need for flexible, discipline-sensitive pedagogical approaches. Students must therefore learn to navigate different rhetorical expectations and adapt their writing to diverse academic contexts.

Overall, academic writing in higher education can be understood as a multidimensional literacy practice that integrates linguistic, rhetorical, cognitive, and social dimensions. It involves the development of language proficiency, but also the ability to engage critically with sources, construct disciplinary arguments, and participate meaningfully in academic

discourse communities. It is shaped by institutional expectations, disciplinary conventions, and global academic standards, making it a central competence in contemporary higher education. Moreover, if writing is a process of disciplinary socialisation and identity construction, as Lea and Street propose, then collaborative writing practices (in which students negotiate meaning, challenge each other's interpretations, and co-produce genre-appropriate texts) provide precisely the kind of interactional environment in which that socialisation occurs. Collaboration, in this view, is not merely a pedagogical technique but a vehicle for the genre awareness and epistemic participation that academic literacies theory describes.

### **Ukrainian research on academic writing**

Ukrainian research on teaching academic writing has developed significantly over the past decades, particularly in response to the world's internationalisation of higher education (de Wit, 2011; 2011a; Knight, 2008) and the growing role of English-medium academic communication. Within Ukrainian pedagogical and applied linguistics scholarship, academic writing has increasingly been recognised as an essential component of students' professional and academic development (Tarnopolsky & Storozhuk, 2020; Kozolup et al., 2020; Kvasova, 2024; Svyrydova & Ameridze (2016), and this recognition has gradually extended to collaborative dimensions of writing instruction.

Ukrainian scholarship has explored a range of collaborative and structured approaches to writing pedagogy. Bigunova et al. (2025) propose an eight-stage model for teaching academic writing in English that explicitly incorporates peer review and collaborative revision as core stages. After introducing genre conventions and guiding students through text analysis and language-focused practice, the model incorporates peer and teacher feedback, as

well as self-correction, before final submission. The authors argue that these collaborative stages support the development of students' academic writing competence, critical thinking, and independent learning skills: outcomes that closely mirror those reported in international collaborative writing research.

Summary writing, another important direction in Ukrainian research, has also been approached through collaborative and dialogic means. Kvasova (2024) develops and evaluates an improved methodology for teaching summary writing as a transferable academic skill, combining structured instruction with peer interaction. The findings suggest that summarisation skills developed through such approaches in English may be transferable to academic writing in the first language, with potential implications for multilingual learners.

A notable alignment between Ukrainian and international practices is evident in the integration of digital technologies and blended learning tools into collaborative writing instruction. Recent Ukrainian studies indicate that platforms such as Google Classroom, Google Docs, ZenGengo, PaperRater, and WordWall are increasingly used to facilitate peer collaboration, revision processes, and formative feedback (Kavytska & Drobotun, 2022; Kvasova, 2024). These tools replicate the digitally mediated collaborative environments described in international EAP research, suggesting that Ukrainian higher education is actively incorporating the same digital collaborative turn identified in the broader literature.

Tarnopolsky & Storozhuk, 2020 (2020) investigate a project-computer technique for teaching English academic writing that combines collaborative project work with digital technologies and internet resources, demonstrating the effectiveness of integrating these modes into writing instruction. Kozolup and Komar (2024) similarly argue for more systematic integration of writing instruction into university programmes, recognising

academic writing as a specialised discourse practice rather than a surface language skill.

Ukrainian research also highlights challenges in implementing collaborative writing approaches. These include limited exposure to authentic academic discourse, insufficient practice in writing research-based texts, and uneven levels of English proficiency among students. Additionally, there is an ongoing need for teacher training in collaborative and genre-based writing pedagogy, as many instructors are still transitioning from traditional grammar-oriented instruction. These challenges are not unique to Ukraine. They are widely documented in international EAP literature, but they take particular form in the Ukrainian context, where institutional resources and programme structures are simultaneously adapting to both international academic standards and wartime educational conditions.

#### **Collaborative writing in higher education: Empirical evidence**

Collaborative writing has become a widely discussed pedagogical approach in second language (L2) and academic writing instruction, particularly within communicative and socio-cognitive paradigms of language learning. It is understood as a socially mediated process in which learners construct knowledge through interaction, negotiation, and shared problem-solving (Storch, 2013). Writing, in this view, is not conceived solely as an individual cognitive act but as a socially distributed activity shaped by dialogue, peer feedback, and joint decision-making.

A key conceptual distinction between collaboration and cooperation underpins this body of research. Dillenbourg (1999) argues that cooperation typically involves the division of labour among group members, whereas collaboration requires sustained interaction, shared planning, and continuous negotiation of meaning, with learners jointly responsible for both the process and the final outcome. This distinction matters pedagogically: tasks designed as collaboration, rather than simple task division, are more likely to

generate the interactional processes that support language development.

In academic writing classrooms, collaborative practices typically include brainstorming, outlining, peer review, and joint text production. Researchers have long emphasised that such interaction fosters deeper engagement with language use and supports learners in developing disciplinary literacy, as students are required not only to produce linguistically accurate texts but also to negotiate meaning and construct knowledge within specific academic genres (Hyland, 2022; Lea & Street, 2006). Much empirical research supports this position. Studies such as Storch (2019) and Dobao and Blum (2013) demonstrate that collaborative writing enhances idea generation, vocabulary development, and learner engagement. Watanabe and Swain (2007) highlight the role of peer interaction in facilitating language learning through negotiation of meaning, while Özdemir (2024) reports a positive effect on L2 individual writing performance in terms of complexity, accuracy, fluency, and functional adequacy.

The effects of collaborative writing on writing fluency have historically been less convincing. Several studies report no significant advantage of collaborative writing over individual writing in terms of fluency. Zabihi and Rezazadeh (2013) found that collaboratively written texts did not significantly outperform individually written texts on fluency measures, which are often associated with total word count in a timed task. Elola & Oskoz (2010) similarly reported no significant differences in fluency between individual and collaborative writing conditions, despite improvements in accuracy.

More recent research has challenged this assumption. Pham (2021) investigated the effects of collaborative writing on writing fluency among 62 Vietnamese EFL students divided into experimental and control groups. The experimental group engaged in structured collaborative writing activities during the composing stage,

following a clear procedural framework: brainstorming collectively, co-constructing outlines, dividing writing responsibilities according to individual strengths, producing sections independently, and integrating and revising the complete text collaboratively. Writing fluency was measured through word counts in timed argumentative essays. The results revealed that collaborative writing significantly improved fluency not only in collaboratively produced texts but also in subsequent individual writing tasks, suggesting a transfer effect. Qualitative findings further indicate that students perceived collaborative writing positively, reporting increased motivation, richer idea development, and improved exposure to diverse linguistic forms, though challenges including disagreements and unequal participation were also noted.

Taken together, the literature indicates that while collaborative writing consistently enhances writing quality, vocabulary use, and learner engagement, its impact on fluency depends significantly on the degree of structural organisation. When collaborative writing is implemented through a clear procedural framework, it can positively influence both collaborative and individual fluency, positioning it as a scaffolding mechanism that strengthens internalised writing processes over time.

### **Conclusion**

This review has examined collaborative academic writing in English-language university instruction, comparing international scholarship with Ukrainian pedagogical research, in order to answer the question of what similarities and differences characterise these two research traditions.

Both of them align in conceptualising academic writing as a socially situated, discipline-specific, and cognitively complex practice that cannot be reduced to surface linguistic accuracy. Both recognise collaborative writing as a pedagogically valuable means of developing not only writing proficiency and genre awareness but also critical thinking, learner autonomy, and

interactional competence. Ukrainian scholarship demonstrates a clear and accelerating alignment with international EAP frameworks, particularly through the adoption of competence-based and genre-oriented approaches and the integration of digital collaborative tools.

Differences lie primarily in emphasis and context. International research places greater attention on the interactional and cognitive mechanisms of collaboration (negotiation of meaning, scaffolding, identity construction) and has produced a more extensive empirical base for evaluating the effects of collaborative writing on specific writing outcomes. Ukrainian research, while increasingly empirical, continues to foreground methodological structuring, explicit instruction, and digital integration as the primary pedagogical practices, reflecting institutional traditions and the practical constraints of the Ukrainian higher education context.

The review also identified a debate in the international literature regarding the effects of collaborative writing on fluency, which recent research is beginning to resolve in favour of structured collaborative frameworks (Pham, 2021). This finding is directly relevant to Ukrainian practitioners designing collaborative writing tasks, as it underscores the importance of procedural organisation rather than open-ended groupwork.

In relation to the SDG framework introduced at the outset, the evidence reviewed here supports the conclusion that well-implemented collaborative writing pedagogy contributes to both SDG 4 (by creating inclusive learning environments that develop higher-order literacy competences) and SDG 17, by cultivating the collaborative, communicative, and intercultural competences essential for international academic partnership.

Further research might productively address two gaps identified by this review: first, empirical studies within the Ukrainian context that directly evaluate the effects of specific collaborative writing interventions

on writing quality and fluency, to build an evidence base comparable to that available internationally; second, investigation of how digital platforms and AI-assisted tools are reshaping collaborative writing practices across both contexts, given the rapid pace of technological change in academic environments.

### References

- Bigunova, N., Tkachenko, H. & Neklesova, V. (2025). On the methodology of teaching academic writing in English. *Writings in Romance-Germanic Philology*, 1(54), 58-69. [https://doi.org/10.18524/2307-4604.2025.1\(54\).338543](https://doi.org/10.18524/2307-4604.2025.1(54).338543)
- Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.
- De Wit, H. (2011). Internationalization misconceptions. *International Higher Education*, (64), 6–7. <https://doi.org/10.6017/ihe.2011.64.8556>
- De Wit, H. (2011a). Globalisation and internationalisation of higher education. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 8(2), 241–248. <https://doi.org/10.7238/rusc.v8i2.1247>
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan. <https://bit.ly/4nHOH8Q>
- Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by "collaborative learning"? In P. Dillenbourg (Ed.), *Collaborative-learning: Cognitive and computational approaches* (pp. 1–19). Elsevier.
- Dobao, A. F., & Blum, A. (2013). Collaborative writing in pairs and small groups: Learners' attitudes and perceptions. *System*, 41(2), 365–378. <https://doi.org/10.1016/j.system.2013.02.002>
- Elola, I., & Oskoz, A. (2010). Collaborative writing: Fostering foreign language and writing conventions development. *Language Learning & Technology*, 14(3), 51–71. <https://doi.org/10.64152/10125/44226>
- Hanušová, S., Dontcheva-Navratilova, O., Lahodová Vališová, M., & Matulová, M. (2020). Process genre approach to L2 academic writing: An intervention study. *XLinguae*, 13(4), 30–51. <https://doi.org/10.18355/XL.2020.13.04.03>
- Hyland, K. (2008). Genre and academic writing in the disciplines. *Language Teaching* 41(04). <https://doi.org/10.1017/S0261444808005235>
- Hyland, K. & Hyland, F. (2019). *Feedback in second language writing: Contexts and issues*. Cambridge University Press.
- Hyland, K. (2022). *Teaching and researching writing*. Routledge
- Hyland, K. & Jiang, F. (2025). Scholarly discourse: The growth of English for research publication purposes. *Applied Linguistics Review*, 16(5), 2159–2182. <https://doi.org/10.1515/applirev-2023-025>
- Kavytska, T., & Drobotun, V. (2022). Online Teaching Writing to University Students: Negative Stereotypes Ruined. *Transferring Language Learning and Teaching From Face-to-Face to Online Settings*. (pp.67-87). <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-8717-1.ch004>
- Knight, J. (2008). *Higher education in turmoil: The changing world of internationalization*. Sense Publishers.
- Kozolup, M., Kokor, M., & Savchynskyi, R. (2020). Polish and Ukrainian university students' perspectives on academic writing: A comparative overview. *Central European Journal of Communication*, 3(27), 352-370. [https://doi.org/10.51480/1899-5101.13.3\(27\).3](https://doi.org/10.51480/1899-5101.13.3(27).3)
- Kvasova, O. (2024). Teaching summary writing as a transferable academic skill in Ukrainian university context. *Education Sciences*, 14(3), 288. <https://doi.org/10.3390/educsci14030288>
- Lea, M. R., & Street, B. V. (2006). The "Academic literacies" model: Theory and applications. *Theory Into Practice*, 45(4). [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4504\\_11](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4504_11)
- Lea, M. R., & Street, B. V. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157–172. <https://doi.org/10.1080/03075079812331380364>
- Lillis, T. & Curry, M. J. (2010). *Academic writing in a global context: The politics and practices of publishing in English*. Routledge.
- Özdemir, S. (2024). The effects of collaborative writing on L2 individual writing performance in terms of complexity, accuracy, fluency and functional adequacy. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 14(4). <https://doi.org/10.47750/pegegog.14.04.20>
- Pham, V. P. H. (2021). The effects of collaborative writing on students' writing fluency: An efficient framework for collaborative writing. *SAGE Open*, 11(1). <https://doi.org/10.1177/2158244021998363>
- Schmied, J., Bondi, M., Dontcheva-Navratilova, O., & Pérez-Llantada, C. (2023). Language variation and change in academic writing: Recent trends through globalisation and digitalisation. *Token: A Journal of English Linguistics*, 16. <https://researchgate.net/publication/380663576>
- Storch, N. (2013). Collaborative writing in L2 classrooms. *New Perspectives on Language & Education*, 31. <https://doi.org/10.21832/9781847699954>
- Storch, N. (2019). Collaborative writing. In *The Routledge handbook of second language acquisition* (pp. 124–137). Routledge.
- Sun, S. A., & Jiang, K. (2024). Analyzing metadiscourse in L2 writing for academic purposes: Models and approaches. *Research Methods in Applied Linguistics*, 3(3), 100149. <https://doi.org/10.1016/j.rmal.2024.100149>
- Svyrydova, L. & Ameridze, O. (2016). Development of students' writing skills: focus on academic essay. *Bulletin of NTUU "KPI". Philology. Pedagogy: Collection of Scholarly Papers*, 7. <https://ela.kpi.ua/handle/123456789/60035>

Tarnopolsky, O., & Storozhuk, S. (2020). Experimental study of project-computer technique for teaching english academic writing to students of linguistic tertiary school. *Bulletin of Alfred Nobel University Series Pedagogy and Psychology*, 2(20), 267-277. <https://doi.org/10.32342/2522-4115-2020-2-20-31>

Thaksanan, P., & Chaturongakul, P. (2024). Enhancing EFL students' performance and genre awareness in academic writing through genre-based instruction. *Arab World English Journal*, 14(2), 295–311. <https://doi.org/10.24093/awej/vol14no2.21>

Watanabe, Y., & Swain, M. (2007). Effects of proficiency differences and patterns of pair interaction on second language learning: Collaborative dialogue between adult ESL learners. *Language Teaching Research*, 11(2), 121–142.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

Wingate, U. (2016). Academic literacy across the curriculum: Towards a collaborative instructional approach. *Language Teaching*, 51(3), 349–364. <https://doi.org/10.1017/S0261444816000264>

Zabihi, R., & Reza zadeh, M. (2013). Creativity and narrative writing in L2 classrooms: Comparing individual and paired task performance. *Bellaterra Journal of Teaching and Learning Language and Literature*, 6(3). <https://raco.cat/index.php/Bellaterra/article/view/298190>.

United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development*. United Nations. <https://sdgs.un.org/2030agenda>

Отримано редакцією журналу / Received: 25.03.26

Прорецензовано/ Reviewed: 20.04.26

Схвалено до друку / Accepted: 22.04.26

Вікторія Дроботун (Україна)

ORCID ID: 0000-0002-5628-6381

## КОЛАБОРАТИВНЕ ПИСЬМО В АНГЛОМОВНОМУ НАВЧАННІ У ВИЩІЙ ШКОЛІ: ОГЛЯД ДОСЛІДЖЕНЬ І ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ

**Актуальність.** В умовах глобалізації та цифровізації вищої освіти англomовне академічне письмо набуває статусу ключової фахової компетентності студентів різних спеціальностей. Воно забезпечує ефективну участь у науковій комунікації, академічну успішність та інтеграцію в міжнародний науковий простір. Колаборативне навчання, що ґрунтується на засадах соціального конструктивізму, дедалі активніше впроваджується у практику викладання академічного письма як засіб розвитку не лише мовленнєвих умінь, а й критичного мислення, автономії учіння та міжкультурної компетентності.

**Мета** статті – проаналізувати міжнародні та українські дослідження в галузі навчання англomовного академічного письма у вищій школі з метою виявлення спільних рис і відмінностей між двома науковими традиціями щодо теоретичних засад та емпіричних результатів упровадження колаборативних підходів.

**Методологія.** Стаття є тематичним оглядом літератури. Джерела добиралися цілеспрямовано для представлення ключових теоретичних концепцій, значущих емпіричних досліджень і актуальних публікацій в міжнародному та українському науковому дискурсі. Огляд організовано тематично за трьома напрямками: теоретичні концептуалізації академічного письма, міжнародні емпіричні дослідження колаборативного письма та українська педагогічна наука і практика.

**Результати та обговорення.** Обидві наукові традиції (міжнародна та українська) розглядають академічне письмо як соціально зумовлену, дисциплінарно-специфічну та когнітивно складну практику. Обидві визнають колаборативне письмо педагогічно цінним засобом розвитку письмової компетентності, жанрової обізнаності, критичного мислення та автономії. Відмінності полягають переважно в тому, що міжнародні дослідження зосереджені на інтеракційних і когнітивних механізмах колаборації та мають ширшу емпіричну базу; українська наука, залишаючись дедалі більш емпіричною, традиційно акцентує методичну структурованість, експліцитне навчання та цифрову інтеграцію. Щодо впливу на швидкість письма, хоча результати досліджень тривалий час були суперечливими, нові дані свідчать про позитивний ефект структурованого колаборативного письма як на рівні спільно створених, так і індивідуальних текстів. Українська педагогічна практика демонструє стійку тенденцію до зближення з міжнародними компетентнісно-орієнтованими та жорсткими підходами.

**Ключові слова:** навички академічного письма, колаборативне письмо, навчання англійської мови, вища освіта, педагогічна практика.

**BIO**

**Viktoriiia Drobotun**, is an Assistant Professor at the Department of Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Taras Shevchenko National University of Kyiv. Her research interests include Cognitive Linguistics, COIL, Foreign Language Teaching, and Language Testing and Assessment.

**E-mail:** v.drobotun@knu.ua

Авторка заявляє про відсутність конфлікту інтересів. Спонсори не брали участі в дослідженні, в аналізі й інтерпретації даних, в описі результатів дослідження, у схваленні публікації до друку.

The author has declared no conflicts of interest. Sponsors were not involved in the research, data analysis, interpretation, writing, or publication approval process.

## ДОСВІД ВИКЛАДАННЯ МОВНООСВІТНІХ ДИСЦИПЛІН В УНІВЕРСИТЕТІ

УДК 378.147:811.161.2'243(091)

Анна Михалько (Україна)

ORCID ID: 0009-0005-7024-0813

Тетяна Майко (Україна)

ORCID ID: 0009-0005-3230-5954

### ПРАКТИЧНЕ ЗАНЯТТЯ З ТЕМИ "ЛІНГВОДИДАКТИЧНА СИСТЕМА ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНЦІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ XVII–XVIII СТОЛІТЬ" ДЛЯ БАКАЛАВРІВ МОВНООСВІТНІХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

*У публікації представлено план, сценарій, критерії оцінювання та методичні рекомендації до практичного заняття для студентів старших курсів бакалаврату, які опановують мовноосвітні спеціальності в університеті. Заняття присвячене формуванню комунікативної компетентності студентів, їхнього цілісного розуміння історичних моделей мовної освіти та наслідування їх традицій в сучасних університетах; вмінням колективного обговорення українською мовою теми та письмового аналізу джерел. Метою є формування в студентів умінь характеризувати та порівнювати освітні моделі Києво-Могилянської академії, Замойської академії та Ягеллонського університету, аналізувати витoki сучасних методів навчання мов. Для проведення заняття передбачено кілька етапів: 1) попереднє опрацювання матеріалу, запропонованого викладачем та доповненого самостійним пошуком студентів щодо структури навчання та методів викладання мов в університетах, зокрема, відповідно до кодексу Ratio Studiorum (1599); 2) вправи для актуалізації знань в аудиторії; завдання для опрацювання нового матеріалу, 3) групове спілкування в аудиторії задля порівняння викладання мов у кількох стародавніх університетах і визначення впливу традиції на методи викладання мов сучасних університетів; 4) засвоєння ключових понять теми і письмовий аналіз освітніх систем з власними висновками студентів.*

**Ключові слова:** *університети XVII–XVIII ст., моделі мовної освіти, методи викладання мов, комунікативна компетентність студентів.*

Практичне заняття розроблено на основі комунікативного і дослідницького підходів до професійної підготовки майбутніх учителів української та іноземної мов, згідно з якими у студентів формується вміння осмислювати в усному обговоренні та письмовому аналізі розвиток мовної освіти в університетах і зіставляти його із сучасною практикою навчання мов. Етапи підготовки, проведення та контролю реалізуються з цілями: а) пошуку та систематизації інформації про структуру та моделі навчання мов в університетах XVII–XVIII століть; б) порівняння мов, які опановували студенти тогочасних університетів, мовноосвітні дисципліни і лінгводидактичні методи; в) визначення традицій, які продовжують

сучасні університети в мовній освіті студентів. Студенти бакалаврату опановують тему заняття у 4 етапи – від ознайомлення з теоретичним матеріалом до підсумкового письмового аналізу.

Практика обговорення в аудиторії дає змогу порівнювати додаткову інформацію, яку студенти здобувають в опрацюванні джерел зі списку літератури до заняття. Виховний потенціал заняття полягає у формуванні відповідального ставлення до професії, пов'язаної з мовною освітою, підтриманні зацікавленості студентів історією і практикою лінгводидактики.

У проведенні заняття залучено комп'ютер, проектор для демонстрації презентаційних матеріалів і візуалізації освітніх

моделей університетів, онлайн-перекладачі для роботи з матеріалами іншими мовами, таблиці для порівняльного аналізу, ілюстрації та картки з інформаційною довідкою.

### Етап 1. Попереднє опрацювання матеріалу (самостійна робота студентів перед заняттям)

Перед виконанням завдань студентам пропонується самостійно ознайомитися з інформаційною довідкою (Додаток) та тематичною літературою із запропонованого списку, де міститься інформація про мови викладання, мовні предмети та методи навчання в університетах XVII–XVIII століть. Завдяки цьому студенти приходять на заняття вже з підготовленими нотатками та первинним розумінням теми, що забезпечить організацію групового обговорення в аудиторії й засвоєння навчального матеріалу на наступних етапах роботи.

**Мета етапу:** систематизувати теоретичну базу та підготувати студентів до продуктивного обговорення.

#### Завдання:

1) прочитайте інформаційну довідку (Додаток).

2) ознайомтеся з основами кодексу Ratio Studiorum (1599) – основним документом, що вплинув на структуру навчання мов (граматика – поетика – риторика).

3) опрацюйте окремі джерела зі списку літератури, зокрема праці З. І. Хижняк, В. Кметя та О. Духа, О. Е. Басенко.

4) проведіть дослідницький пошук і підготуйте нотатки: які мови викладання,

основні мовні предмети та методи навчання були характерні для Києво-Могилянської академії, Замойської академії та Ягеллонського університету.

### Етап 2. Аудиторна робота. Обговорення результатів дослідницького пошуку

На цьому етапі відбувається перехід від індивідуального опрацювання матеріалу до колективної рефлексії. Студенти в парах або малих групах аналізують таблиці, а також зображення університетів, визначають представлені освітні заклади, характеризують специфіку мов викладання та виявляють спільні й відмінні риси лінгводидактичних систем Києво-Могилянської академії, Замойської академії та Ягеллонського університету. Обговорення результатів у парах з подальшою презентацією висновків кількома групами сприяє формуванню навичок професійного діалогу та поглибленню розуміння історичного контексту мовної освіти.

**Мета етапу:** активізувати знання, формувати усну комунікативну компетентність, стимулювати обговорення за темою професійного спрямування.

#### Завдання:

1) розгляньте таблиці 1, 2 та 3, де подано інформацію про освітні центри XVII–XVIII століть;

2) розгляньте університети, представлені у візуальних опорах (Рис. 1-3);

3) охарактеризуйте мови викладання;

4) за таблицями 1, 2 та 3 визначте спільні та відмінні риси, котрі притаманні кожному з освітніх закладів.

Після 10 хвилин самостійної роботи групи студентів презентують свої висновки.

Таблиця 1

Аналіз мов навчання в університеті

Критерій	Києво-Могилянська академія	Замойська академія	Ягеллонський університет
1. Мови викладання	Основна – латинська (мова лекцій і диспутів); польська як допоміжна. (Хижняк, 1991; Басенко, 2024).	Основні – латинська та грецька (вищі класи); польська не домінувала, але розвивалась на високому рівні. (Lepri, 2019).	Основна – латинська (до кінця XVIII ст.); грецька рідко; польською перекладали і редагували давні тексти (Jagiellonian University, 2018).

Таблиця 2

Аналіз мовних предметів в університеті

Критерій	Києво-Могилянська академія	Замойська академія	Ягеллонський університет
<b>2. Мовні предмети</b>	Обов'язково: латинська, польська; додатково: старослов'янська та руська, (із 1738) – німецька, грецька та старовірська, (із 1753) – французька, (із 1751) – російська. Риторика та граматики (Хижняк, 1991).	Латинська та грецька як основні; у перших класах вивчалась польська; значну увагу приділяли красномовству, що поєднувало орфографію та синтаксис, а також риторичні та граматики (Lepri, 2019).	Латинська та грецька (класична філологія); грецька стала відходити на другий план в XVIII ст.; переклад давніх текстів польською мовою; класична риторика (Jagiellonian University, 2018).

Таблиця 3

Аналіз лінгводидактичних методів в університеті

Критерій	Києво-Могилянська академія	Замойська академія	Ягеллонський університет
<b>3. Методи викладання мовних предметів</b>	Диспути, декламації, поетика, риторика, вивчення мови шляхом застосування театрального мистецтва; сильний вплив Ratio Studiorum на організацію навчання мов (граматика, поетика, риторика, диспути) (Кметь, & Дух, 2008).	Гуманістичне спрямування. Вправи на переклади текстів як (Цицерон, Вергілій), риторика; диспути й декламації ймовірні. Методи викладання більше тяжіли до статутів вільних університетів (Болонья/Париж), а не Ratio (Lepri, 2019).	Диспути, лекції, переклади античних текстів; коментування та розбори, заучування текстів. Вплив Ratio був слабкий і методи викладання тяжіли до статутів вільних університетів (Miszczynski et al., 2018).

Рисунок 1

Краківський (Ягеллонський) університет

Source: <https://studix.eu/vrazhayucha-istoriya-stvorenniya-yagellonskogo-universytetu/>

**Рисунок 2**

Замойська академія

Source: <https://www.whitemad.pl/wp-content/uploads/2024/02/jjj.jpg>**Рисунок 3**

Києво-Могилянська академія

Source: <https://vm.ukma.edu.ua/architecture/old-academy-building/>**Етап 3. Групове спілкування в аудиторії: порівняння викладання мов та визначення впливу на сучасність**

Етап є ключовим для переходу від дослідницького пошуку й опису предметів і методів навчання мов до критичного осмислення теми та розвитку мовлення студентів.

**Мета етапу:** сформуванню вміння аналізувати та порівнювати лінгводидактичні системи на основі довідкового матеріалу.

**Завдання:**

1) використовуючи інформаційну довідку (Додаток) та візуальні матеріали, проаналізуйте особливості мовної освіти в

університетах XVII–XVIII століть та визначте основні елементи системи (структура навчання, мови, методи);

2) поясніть їхню роль у формуванні мовної компетентності;

3) проаналізуйте методи навчання (диспут, декламація, переклад, театралізація);

4) оберіть один метод та визначте: а) його функцію; б) вміння, які він формує в) сучасний відповідник цього методу.

**Функції студентів:** учасники розподіляються на групи (пари); спираючись на інформаційну довідку (Додаток), візуальні опори та результати попередніх етапів, аналізують особливості мовної освіти в університетах XVII–XVIII століть, визна-

чають основні елементи системи (структуру навчання, мови викладання, мовні предмети та методи).

**Функції викладача:** особливу увагу слід приділити аналізу традиційних методів навчання (диспут, декламація, переклад, театралізація), організувати хід обговорення, в якому студенти обирають один метод, визначають його функцію, вміння, які він покликаний формувати в студентів того часу, та зіставляють із сучасними методами викладання мов в університеті. Особливий наголос слід зробити на переході від репродуктивного засвоєння теоретичного матеріалу до його свідомого застосування через аналітичні та реконструктивні завдання. Комуникативний етап заохочує студентів створювати власні моделі занять, брати участь у дискусіях та аргументовано відстоювати свої позиції.

Робота в групах завершується представленням результатів і спільним обговоренням, що сприяє формуванню професійного усвідомлення історичних витоків сучасної лінгводидактики. Завдання надають студентам можливості аналізувати лінгводидактичні системи в історичному контексті, порівнювати освітні моделі різних університетів та інтерпретувати їхній вплив на сучасну педагогічну практику.

#### **Етап 4. Засвоєння ключових понять і письмовий аналіз освітніх систем та власні висновки студентів з домашнім завданням**

Завершальний етап спрямовано на осмислення опрацьованого матеріалу та закріплення ключових понять лінгводидактики.

**Мета етапу:** закріпити ключові терміни в глосарії теми, сформувані вміння письмового аналізу та рефлексії, а також знайти застосування отриманим знанням у професійній педагогічній діяльності.

#### **Завдання:**

1) індивідуально або в парах створіть словник ключових термінів і понять. Запи-

шіть визначення та коротке пояснення їхнього значення для лінгводидактики для глосарію теми:

- Поетика – ...
- Граматика – ...
- Риторика – ...
- Ratio Studiorum – ...
- Вільний університет – ...
- інше

2) визначте, які елементи лінгводидактичної системи університетів XVII–XVIII ст. здаються вам найбільш цінними для сучасної професійної підготовки вчителів української та іноземної мови. Обґрунтуйте свою думку.

Студенти створюють глосарій основних термінів теми, пояснюючи їхнє значення для розвитку теорії і методики навчання мов, а також виконують письмовий аналіз, у якому визначають, які елементи лінгводидактичної системи університетів XVII–XVIII століть видаються їм найбільш цінними для сучасної професійної підготовки вчителів української та іноземної мови, та обґрунтовують свою позицію. Цей підхід дає змогу студентам не лише засвоїти історичні факти, а й переосмислити їх через перспективу майбутньої педагогічної діяльності, розвиваючи критичне мислення та здатність трансформувати історичний досвід у сучасну шкільну практику.

**Домашнє завдання** передбачає творчу письмову роботу з теми "Лінгводидактичний метод у сучасному університеті".

**Мета:** сформувані вміння сформулювати письмові висновки з теми

#### **Завдання:**

1) обґрунтувати переваги лінгводидактичного методу в сучасній університетській освіті;

2) навести приклади застосування методу з власного досвіду навчання;

3) поставити запитання однокурсникам.

У письмовій роботі студенти повинні використати терміни з глосарію та аргументи, отримані під час аудиторного обговорення, щоб пояснити, який метод

навчання мов XVII–XVIII століть є найбільш перспективним сьогодні для розвитку комунікативної та риторичної компетентності сучасних студентів мовноосвітніх спеціальностей.

#### **Критерії оцінювання результатів практичного заняття**

Оцінювання та контроль результатів практичного заняття доцільно проводити для виявлення рівня засвоєння історико-лінгводидактичного змісту, корекції навчально-пізнавальної діяльності студентів, фіксування динаміки розвитку усної і писемної комунікативної компетентності.

#### **Критерії оцінювання усного обговорення (аудиторна робота):**

а) високий рівень – студент активно бере участь у груповому обговоренні, аргументовано висловлює думки, коректно використовує терміни з глосарію, порівнює лінгводидактичні системи, наводить приклади та підтримує професійний діалог українською мовою. Мовлення грамотне, логічне й послідовне;

б) достатній рівень – студент бере участь в обговоренні, висловлює власну думку та використовує окремі терміни з глосарію. Порівняння й аргументація загалом доречні, однак не завжди достатньо розгорнуті. Допускаються окремі мовленнєві неточності;

в) середній рівень – студент відповідає лише після додаткових запитань викладача, висловлювання короткі й недостатньо аргументовані. Використання термінів глосарію обмежене або частково некоректне. У мовленні наявні помилки, що ускладнюють сприйняття думки.

#### **Критерії оцінювання письмової роботи (домашнє завдання):**

а) високий рівень – письмова робота є логічною, змістовною та аргументованою. Студент доречно використовує терміни з глосарію, наводить приклади та власні висновки, демонструє розуміння історичних і сучасних лінгводидактичних методів. Текст грамотний, стилістично цілісний, без суттєвих мовних помилок;

б) достатній рівень – робота відповідає темі, містить основні аргументи та окремі приклади. Терміни з глосарію використано частково. Структура загалом логічна, однак аргументація не завжди достатньо розгорнута. Допускаються окремі мовні й стилістичні неточності;

в) середній рівень – робота має фрагментарний характер, аргументи недостатньо обґрунтовані або поверхові. Терміни з глосарію майже не використовуються або вживаються некоректно. У тексті наявні значна мовні помилки, що ускладнюють сприйняття змісту.

#### **Висновки**

Запропоноване практичне заняття для бакалаврів мовноосвітніх спеціальностей є ефективною формою поєднання історико-педагогічного змісту з компетентнісно орієнтованою підготовкою майбутніх учителів мов. Зміст і структура заняття забезпечують не лише засвоєння знань про лінгводидактичні системи університетів XVII–XVIII століть, а й формування вмінь порівнювати освітні моделі, аналізувати джерела, аргументовано висловлювати власну позицію та робити обґрунтовані висновки.

Важливу роль у реалізації мети заняття відіграють групове обговорення, парна взаємодія та письмовий аналіз, які сприяють розвитку усної й писемної комунікативної компетентності студентів. Залучення студентів до комунікативної, аналітичної та дослідницької діяльності створює умови для розвитку їхньої мовленнєвої, риторичної та професійно-педагогічної компетентності, а також уміння вести професійний діалог українською мовою.

Використання історичних методів навчання мов у переосмисленому сучасному форматі сприяє глибшому усвідомленню традицій європейської університетської освіти та їхнього значення для сучасної підготовки вчителів української та іноземних мов. Отже, розроблене практичне заняття може бути використане як методично доцільна модель у курсах і-

торії лінгводидактики, методики навчання мов і професійної підготовки майбутніх учителів.

**Внесок авторок:** А. Михалько – аналіз наукових джерел, створення плану й опис етапів 1-2 заняття, розроблення завдань до етапів, домашнього завдання; розроблення критеріїв оцінювання; Т. Майко – аналіз наукових джерел, створення плану й опис етапів 3-4 заняття, розроблення завдань, розроблення завдань до етапів, узагальнення історико-педагогічного матеріалу, добір джерел для заняття.

#### Список використаних джерел

Басенко, О. Е. (2024). Польські впливи на створення та науково-освітні напрями діяльності Києво-Могилянської академії XVII–XIX ст. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Серія: Історичні науки*, 35(3), 1–8. <https://doi.org/10.32782/2663-5984.2024/3.1>

Кметь, В., & Дух, О. (2008). *"Ratio Studiorum" в історії європейської та української освіти* (Р. Паранько & А. Маслюх, пер.). Свічадо.

Хижняк, З. І. (1991). *Києво-Могилянська академія. Суспільно-політичні й ідеологічні передумови виникнення вищої освіти в Україні*. Т-во "Знання" України.

Jagiellonian University. (2018). *An outline of the history of classical philology at the Jagiellonian University*. <https://ruj.uj.edu.pl/server/api/core/bitstreams/6e102ef7-8f4b-4c6b-8a2e-a657a738aaea/content>

Lepri, V. (2019). The Akademia Zamojska: Shaping a Renaissance university. In *Knowledge transfer and the early modern university: Statecraft and philosophy at the Akademia Zamojska (1595–1627)*. Brill. <https://www.researchgate.net/publication/333351694>

Miszczynski, D., Latawiec, Z., & Żółtaszek, K. (2018). An outline of the history of classical philology at the Jagiellonian University. *Classica Cracoviensia*, 21, 127–144. <https://doi.org/10.12797/CC.21.2018.21.09>

Niedźwiedz, J. (2018). Jesuit education in the Polish-Lithuanian Commonwealth (1565–1773). *Journal of Jesuit Studies*, 5(3), 441–455. <https://doi.org/10.1163/22141332-00503006>

#### References

Basenko, O. E. (2024). *Polski vplyvy na stvorennia ta naukovo-osvitni napriamy diialnosti Kyievo-Mohylianskoj akademii XVII–XIX st.* [Polish influences on the establishment and academic-educational directions of the Kyiv-Mohyla Academy in the 17th–19th centuries]. *Vcheni zapysky Tavriiskoho natsionalnoho universytetu imeni V. I. Vernadskoho. Serii: Istorychni nauky*, 35(3), 1–8. <https://doi.org/10.32782/2663-5984.2024/3.1>

Khizhniak, Z. I. (1991). *Kyievo-Mohylianska akademiia. Suspilno-politychni y ideolohichni peredumovy vynykennia vyshchoi osvity v Ukraini* [Kyiv-Mohyla Academy. Socio-political and ideological preconditions for the emergence of higher education in Ukraine]. Т-во "Znannia" Ukrainy.

Kmet, V., & Dukh, O. (2008). *"Ratio Studiorum" v istorii yevropeiskoi ta ukraiiskoi osvity* ["Ratio Studiorum" in the history of European and Ukrainian education] (R. Paranko & A. Masliukh, Trans.). Svichado.

Jagiellonian University. (2018). *An outline of the history of classical philology at the Jagiellonian University*. <https://ruj.uj.edu.pl/server/api/core/bitstreams/6e102ef7-8f4b-4c6b-8a2e-a657a738aaea/content>

Lepri, V. (2019). The Akademia Zamojska: Shaping a Renaissance university. In *Knowledge transfer and the early modern university: Statecraft and philosophy at the Akademia Zamojska (1595–1627)*. Brill. <https://www.researchgate.net/publication/333351694>

Miszczynski, D., Latawiec, Z., & Żółtaszek, K. (2018). An outline of the history of classical philology at the Jagiellonian University. *Classica Cracoviensia*, 21, 127–144. <https://doi.org/10.12797/CC.21.2018.21.09>

Niedźwiedz, J. (2018). Jesuit education in the Polish-Lithuanian Commonwealth (1565–1773). *Journal of Jesuit Studies*, 5(3), 441–455. <https://doi.org/10.1163/22141332-00503006>

Отримано редакцією журналу / Received: 21.03.26

Прорецензовано / Reviewed: 16.04.26

Схвалено до друку / Accepted: 20.04.26

#### Додаток

##### Інформаційна довідка

##### Лінгводидактична система вищої освіти українців в університетах XVII–XVIII століття та її основні характеристики

Лінгводидактична система вищої освіти українців XVII–XVIII століть формувалася в контексті європейських освітніх традицій та була пов'язана з діяльністю провідних університетських центрів, зокрема Києво-Могилянської академії, Замойської академії та Ягеллонського університету. Важливу роль у її становленні відіграв освітній кодекс **Ratio Studiorum** (1599), у якому було визначено принципи організації навчального процесу, структуру дисциплін і методи викладання мов. Саме цей документ став основою для формування цілісної системи мовної підготовки, що поєднувала класичну освіту з практикою риторичного мовлення.

Основу лінгводидактичної підготовки становила чітка послідовність навчання: граматики, поезики, риторика. Така структура забезпечувала поступове опанування мовних знань і розвиток мовленнєвих умінь – від засвоєння мовних форм до формування здатності до аргументованого висловлювання. Центральне місце у навчальному процесі посідала латинська мова як універсальний засіб наукового спілкування, тоді як інші мови (грецька, польська, старослов'янська та ін.) виконували допоміжні або спеціалізовані функції залежно від освітнього закладу.

У стародавній університетській практиці можна виокремити два взаємопов'язані напрями навчання: теоретичний і практичний. Теоретичний компонент передбачав засвоєння граматичних правил, норм поезики та риторики, тоді як практичний був орієнтований на формування мовленнєвих умінь через виконання вправ, аналіз текстів і участь у навчальних дискусіях. Важливо, що мовна підготовка не обмежувалася вивченням правил, а реалізовувалася через активну мовленнєву діяльність, що сприяло формуванню стійких навичок комунікації.

Ключовими елементами лінгводидактичної системи були методи навчання, спрямовані на розвиток мовної та риторичної компетентності. До них належали диспути, декламації, переклади античних текстів і театралізовані вправи. Саме ці форми роботи забезпечували інтеграцію знань і практичних умінь, сприяли розвитку логічного мислення, аргументації та творчого самовираження студентів.

Не менш важливим є врахування особливостей реалізації цієї системи в різних освітніх центрах. Києво-Могилянська академія поєднувала єзуїтські підходи з національними освітніми традиціями та розширювала спектр мовної підготовки. Замойська академія зберігала гуманістичний характер навчання з акцентом на класичній філології. Ягеллонський університет функціонував за моделлю "вільного університету", де навчання було менш регламентованим і більше орієнтованим на коментування текстів, риторичну майстерність, диспути після лекцій.

**Anna Mykhalko (Ukraine)**

ORCID ID: 0009-0005-7024-0813

**Tetiana Maiko (Ukraine)**

ORCID ID: 0009-0005-3230-5954

### **PRACTICAL CLASS ON 'THE LINGUODIDACTIC SYSTEM OF UKRAINIAN HIGHER EDUCATION IN THE UNIVERSITIES OF THE 17th–18th CENTURIES FOR BACHELOR STUDENTS MAJORING IN LANGUAGE EDUCATION**

*The publication presents a lesson plan, instructional scenario, assessment criteria, and methodological guidelines for a practical class designed for senior undergraduate students majoring in language education at university level. The class is aimed at developing students' communicative competence, their integrated understanding of historical models of language education and the continuity of their traditions in contemporary universities, as well as their skills in collaborative discussion in Ukrainian and written source analysis. The purpose of the class is to develop students' ability to describe and compare the educational models of the Kyiv-Mohyla Academy, the Zamoyski Academy, and the Jagiellonian University, and to analyse the origins of contemporary language teaching methods.*

*The class is structured in several stages: (1) preliminary study of materials provided by the instructor and supplemented by students' independent research on the organisation of studies and methods of language teaching in universities, including those based on the Ratio Studiorum (1599); (2) classroom activities aimed at activating prior knowledge and tasks focused on engaging with new material; (3) group discussion comparing language teaching practices in several early universities and identifying the influence of historical traditions on language teaching methods in modern universities; and (4) consolidation of the key concepts of the topic through written analysis of educational systems accompanied by students' own conclusions.*

**Keywords:** *universities of the 17th–18th centuries, models of language education, language teaching methods, students' communicative competences*

**BIOS**

**Anna Mykhalko**, master's student of the program "Theory of education and teaching methodology of Ukrainian language, literature, and a foreign language in professionally oriented school" at Taras Shevchenko National University of Kyiv. Her research interests focus on the theory and methodology of teaching Ukrainian language and literature in secondary education, as well as modern technologies and approaches in language education.

**E-mail:** annamihalko772@gmail.com

**Tetiana Maiko**, master's student of the program "Theory of education and teaching methodology of Ukrainian language, literature, and a foreign language in professionally oriented School" at Taras Shevchenko National University of Kyiv. Her research interests lie in the fields of language education, teaching and learning methodologies, and contemporary didactic approaches to language and literary studies

**E-mail:** tanyamayko3@gmail.com

Автори заявляють про відсутність конфлікту інтересів. Спонсори не брали участі в дослідженні, в аналізі й інтерпретації даних, в описі результатів дослідження, у схваленні публікації до друку.

The authors had declared no conflicts of interest. Sponsors were not involved in the research, data analysis, interpretation, writing, or publication approval process.

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ AUTHOR DETAILS

**Олеся Любашенко**, доктор педагогічних наук, професор, кафедра методики викладання української та іноземних мов та літератур, Київський національний університет імені Тараса Шевченка // *Olesia Liubashenko, PhD, DSc in Education, Full Professor, Department for Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Taras Shevchenko National University of Kyiv.*

**Карина Мілюкова**, дослідниця ТОВ "Академіка", бакалавр освітньої програми "Теорія та методика навчання української мови і літератури, іноземної мови в основній школі", Київський національний університет імені Тараса Шевченка // *Karyna Miliukova, Researcher, LLC Akademika, Bachelor of the program "Teaching Methodology of Ukrainian Language and Literature, Foreign Language in Comprehensive School" at National Taras Shevchenko University of Kyiv.*

**Софія Серeda**, студентка магістерської програми "Теорія та методика навчання української мови і літератури, іноземної мови в старшій профільній школі", Київський національний університет імені Тараса Шевченка // *Sophia Sereda, master's student in the programme "Theory of education and teaching methodology of Ukrainian language, literature, and a foreign language in professionally oriented School" at National Taras Shevchenko University of Kyiv.*

---

**Ольга Драгінда**, кандидат філологічних наук, доцент, кафедра методики викладання української та іноземних мов та літератур, Київський національний університет імені Тараса Шевченка // *Olha Drahinda, PhD in Philology, Associate Professor, Department for Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Taras Shevchenko National University of Kyiv.*

**Анастасія Безсмертна**, студентка бакалаврської програми "Теорія та методика навчання української мови і літератури, іноземної мови в старшій профільній школі", Київський національний університет імені Тараса Шевченка // *Anastasiia Bessmertna, bachelor's student in the programme "Theory of education and teaching methodology of Ukrainian language, literature and a foreign language in basic secondary school" at Taras Shevchenko National University of Kyiv.*

---

**Тамара Кавицька**, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри методики викладання української та іноземних мов та літератур, Київський національний університет імені Тараса Шевченка // *Tamara Kavytska, PhD in Education, Associate Professor, Department for Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Taras Shevchenko National University of Kyiv.*

**Оксана Олійник**, кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри перекладу, прикладної та загальної лінгвістики Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка, Кропивницький, Україна // *Oksana Oliinyk, PhD in Philology, Associate Professor at the Department of Translation, Applied and General Linguistics at Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University, Kropyvnytskyi, Ukraine.*

---

**Ольга Квасова**, кандидат педагогічних наук, доцент, кафедра методики викладання української та іноземних мов та літератур, Київський національний університет імені Тараса Шевченка // *Olga Kvasova, PhD in Education, Associate Professor. Department for Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Taras Shevchenko National University of Kyiv*

**Юлія Каленюк**, студентка бакалаврської програми "Теорія та методика навчання української мови і літератури, іноземної мови в старшій профільній школі", Київський національний університет імені Тараса Шевченка // *Yuliia Kaleniuk, master's student in the programme "Theory of education and teaching methodology of Ukrainian language, literature, and a foreign language in professionally oriented School" at National Taras Shevchenko University of Kyiv.*

---

**Марія Ластовець**, кандидат філологічних наук, доцент, кафедра методики викладання української та іноземних мов та літератур, Київський національний університет імені Тараса Шевченка // *Mariia Lastovets, PhD in Classical studies, Associate Professor, Department of Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures*

---

**Вікторія Дроботун**, викладач, кафедра методики викладання української та іноземних мов та літератур, Київський національний університет імені Тараса Шевченка // *Viktoriia Drobotun, Assistant Professor at the Department of Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Taras Shevchenko National University of Kyiv.*

---

**Анна Михалько**, магістрантка програми "Теорія та методика навчання української мови і літератури, іноземної мови в старшій профільній школі", Київський національний університет імені Тараса Шевченка // *Anna Mykhalko, master's student in the programme "Theory of education and teaching methodology of Ukrainian language, literature, and a foreign language in professionally oriented School" at National Taras Shevchenko University of Kyiv.*

**Тетяна Майко**, магістрантка програми "Теорія та методика навчання української мови і літератури, іноземної мови в старшій профільній школі", Київський національний університет імені Тараса Шевченка // *Tetiana Maiko, master's student in the programme "Theory of education and teaching methodology of Ukrainian language, literature, and a foreign language in professionally oriented School" at National Taras Shevchenko University of Kyiv.*

Наукове видання



# ARS LINGUODIDACTICAE

## МИСТЕЦТВО ЛІНГВОДИДАКТИКИ

Випуск 17(1/2026)

Автори опублікованих матеріалів несуть повну відповідальність за підбір, точність наведених фактів, цитат, економіко-статистичних даних, власних імен та інших відомостей. Редколегія залишає за собою право скорочувати та редагувати подані матеріали. Рукописи та електронні носії не повертаються.

Оригінал-макет виготовлено Видавничо-поліграфічним центром "Київський університет"



Формат 60x84<sup>1/8</sup>. Обл.-вид арк. 10,17. Ум. друк. арк. 13,37. Наклад 300. Зам. № 226-11786.  
Гарнітура Arial. Папір офсетний. Друк офсетний. Вид. № Іф14.  
Підписано до друку 27.05.26

Видавець і виготовлювач  
ВПЦ "Київський університет"  
Б-р Тараса Шевченка, 14, м. Київ, 01601, Україна  
☎ (38044) 239 32 22; (38044) 239 31 58; (38044) 239 31 28  
e-mail: vpc@knu.ua  
http: vpc.knu.ua

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 1103 від 31.10.02