

Олена ОЛІФЕР,
orcid.org/0000-0002-8837-5514
кандидат філософських наук,
старший викладач кафедри англійської мови з методикою викладання
Криворізького державного педагогічного університету
(Кривий Ріг, Дніпропетровська область, Україна) *olifer.olena@kdrpu.edu.ua*

ГЕНЕРАТИВНИЙ ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ У СИСТЕМІ ДИСТАНЦІЙНОГО ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

У статті розглянуто проблему використання генеративного штучного інтелекту (ГШІ) на прикладі ChatGPT під час викладання іноземної мови в закладах вищої освіти в умовах дистанційного навчання. Окремлено особливості організації дистанційного викладання іноземної мови, зокрема на підготовчому етапі, під час синхронної та асинхронної взаємодії, а також на етапі аналізу й удосконалення навчальних результатів. Визначено основні професійні виклики для викладача іноземної мови, пов'язані з необхідністю високого рівня цифрової грамотності, підтримання мотивації здобувачів освіти, забезпечення їхньої активної участі в освітньому процесі та ризиками професійного вигорання.

Особливу увагу приділено функціональним можливостям ChatGPT як інструменту автоматизації рутинних завдань викладача, створення й адаптації дидактичних матеріалів, індивідуалізації та персоналізації навчання, а також його ролі як навчального тренера для студентів у процесі опанування лексико-граматичного матеріалу та розвитку навичок іноземномовної комунікації. Водночас проаналізовано ключові ризики використання ГШІ в освітньому процесі, зокрема порушення принципів академічної доброчесності, формування когнітивної й емоційної залежності від цифрових інструментів, зниження рівня самостійності й епістемічної автономії здобувачів освіти. Обґрунтовано, що надмірне й недоброчесне використання ГШІ може уповільнювати розвиток комунікативної компетентності з іноземної мови та сприяти формалізації навчальної діяльності.

Зроблено висновок, що впровадження ГШІ не змінює сутнісно ролі викладача іноземної мови, а посилює вже наявну студентоцентровану парадигму навчання, у межах якої викладач виступає фасилітатором, який залучає студентів до комунікативної взаємодії. Акцентовано на необхідності вироблення чітких дидактичних і етичних принципів використання ГШІ в дистанційному навчанні іноземних мов.

Ключові слова: генеративний штучний інтелект, ChatGPT, дистанційне навчання, іноземна мова, заклад вищої освіти.

Olena OLIFER,
orcid.org/0000-0002-8837-5514
Candidate of Philosophical Sciences,
Senior Lecturer at the Department of English Language and Methods of Teaching
Kryvyi Rih State Pedagogical University
(Kryvyi Rih, Dnipropetrovsk region, Ukraine) *olifer.olena@kdrpu.edu.ua*

GENERATIVE ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN THE SYSTEM OF DISTANCE FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN HIGHER EDUCATION

The article addresses the issue of using generative artificial intelligence (GAI), exemplified by ChatGPT, in foreign language teaching at higher education institutions in the context of distance learning. The study outlines the specific features of organising distance foreign language instruction, in particular at the preparatory stage, during synchronous and asynchronous interaction, as well as at the stage of analysing and improving learning outcomes. The main professional challenges faced by foreign language teachers are identified, including the need for a high level of digital literacy, maintaining learners' motivation, ensuring their active participation in the educational process, and the risks of professional burnout.

The article pays special attention to the functional capabilities of ChatGPT as a tool for automating routine teaching tasks, creating and adapting didactic materials, and supporting the individualisation and personalisation of learning, as well as to its role as a learning coach for students in the process of mastering lexico-grammatical material and developing foreign language communication skills. At the same time, the key risks of using GenAI in the educational process are analysed, in particular violations of the principles of academic integrity, the formation of cognitive and emotional dependence on digital tools, and a decrease in learners' self-sufficiency and epistemic autonomy. The paper argues that excessive and academically dishonest use of GenAI may slow down the development of foreign language communicative competence and contribute to the formalisation of learning activities.

The article concludes that the implementation of GenAI does not fundamentally change the role of the foreign language teacher but rather reinforces the existing student-centred learning paradigm, within which the teacher acts as a facilitator who actively engages students in communicative interaction. The paper places emphasis on the need to develop clear didactic and ethical principles for the use of GenAI in distance foreign language learning.

Key words: generative artificial intelligence, ChatGPT, distance learning, foreign language, higher education institution.

Постановка проблеми. У лютому 2023 року для українських користувачів став доступним ChatGPT – генеративний штучний інтелект, розроблений OpenAI, який викликав активну дискусію. Загалом ставлення дослідників до впровадження штучного інтелекту в освіту є позитивним, адже в науковому дискурсі поширена думка, що за допомогою ШІ можна подолати освітні втрати, інтенсифікувати навчання, оновити традиційні методи викладання та наблизити освітні програми до потреб сучасного ринку праці.

Генеративний штучний інтелект (ГШІ) є багатомовним, доступним і простим у використанні. У зв'язку з цим він докорінно змінює навчальний контекст, особливо викладання іноземних мов. ГШІ може бути корисним інструментом для опанування англійської, проте його використання в освітньому контексті породжує низку дидактичних та етичних ризиків, особливо в умовах дистанційного навчання, що зумовлює наше дослідження.

Аналіз досліджень. Проблема дистанційного навчання перебуває у фокусі уваги багатьох науковців, зокрема В. Бикова, В. Бондаренка, В. Кременя, В. Кухаренка, І. Леонтєвої та ін. У працях цих дослідників дистанційне навчання всебічно осмислюється як сучасна освітня технологія. Вплив дистанційної форми організації навчального процесу на результати освіти аналізували І. Остополець, А. Соломаха, Н. Кучеренко і С. Кучеренко.

Методичні аспекти дистанційного викладання іноземної мови висвітлено у публікаціях Т. Гарлицької, Л. Гапоненко, О. Гладкої, Н. Євтушенко й І. Салати. Авторки порушують проблему мотивації здобувачів освіти в умовах дистанційного навчання, а також описують методику викладання іноземної мови із залученням інтерактивних методів і цифрових інструментів.

Проблематиці використання штучного інтелекту в освіті, його потенційним викликам і перспективам упровадження присвячено публікації С. Паламар, М. Науменко, М. Москалюка, Н. Москалюк, А. Леня. У зазначених дослідженнях переважно акцентовано увагу на позитивних аспектах застосування штучного інтелекту, водночас потенційні ризики його використання окреслюються фрагментарно та потребують подальшого науко-

вого осмислення. Штучний інтелект як інструмент у викладанні іноземних мов розглядають А. Брутман, І. Гусленко, І. Змійова, О. Зубенко, О. Карпенко, Т. Наумчук, І. Паненко, І. Холод та ін. У їхніх працях визначено функціональні можливості різних видів штучного інтелекту й проаналізовано цифрові інструменти, придатні для використання в освітньому процесі. Водночас під час оцінювання ефективності застосування ШІ автори, як правило, не враховують специфіку дистанційного навчання як окремого освітнього контексту. Це зумовлює необхідність комплексного аналізу можливостей і обмежень застосування ChatGPT у дистанційному викладанні іноземних мов у закладах вищої освіти.

Мета статті – розглянути переваги та ризики використання генеративного штучного інтелекту (ГШІ) на прикладі ChatGPT під час викладання іноземної мови в закладах вищої освіти в умовах дистанційного навчання.

Виклад основного матеріалу. В українському науковому дискурсі дистанційне навчання як форма організації починають обговорювати на початку ХХІ ст. У публікаціях В. Кухаренка, В. Бикова, В. Кременя та ін. схарактеризовано дистанційне навчання як одну з форм організації навчання, описані принципи впровадження дистанційного навчання в освітній процес та зміни, які відбуваються у педагогічній взаємодії між учителем і учнем порівняно з іншими формами організації навчання. З 2020 р. під час пандемії COVID-19 починається так зване «екстремне дистанційне навчання», коли в дуже стислі терміни викладачі були змушені повністю перевести навчальні дисципліни в онлайн-формат (Кухаренко, 2020: 18). Сьогодні дистанційне навчання все ще залишається актуальною формою організації освітнього процесу.

Дистанційне навчання має свої особливості. Традиційно вирізняють синхронне й асинхронне навчання. Перша форма організації передбачає одночасне онлайн-навчання певної академічної групи за допомогою засобів відеоконференції, коли викладач миттєво надає студентові зворотний зв'язок. Друга форма стосується виконання завдань студентом індивідуально за власним графіком і допускає певну затримку в зворотному зв'язку між викладачем і студентом. Асинхронне

та синхронне дистанційне навчання можуть поєднуватися й за наявності виробничої необхідності замінювати одна одну. Як правило, дистанційне навчання поєднується з очною формою, тоді йдеться про змішане навчання.

Сьогодні ефективне викладання іноземної мови в умовах дистанційного навчання передбачає від викладача розв'язання певної кількості завдань. Ми виокремимо завдання, які виникають до початку викладання іноземної мови, під час викладання іноземної мови та після завершення викладання.

На підготовчому етапі, перед початком викладання навчальної дисципліни, відбувається розробка електронного навчального курсу в електронному середовищі, наприклад Moodle. Викладач іноземної мови ставить мету та окреслює завдання навчальної дисципліни, відповідно до яких створює дизайн електронного курсу. Важливими при цьому є знання таксономії Блума й уміння будувати електронний курс відповідно до неї. Далі відбувається наповнення електронного курсу необхідними матеріалами. Особлива увага приділяється адаптації аналогових матеріалів у цифровий формат і зручному розміщенню матеріалів на сторінці курсу, чітких інструкціях і критеріях оцінювання. Як зазначають І. Салата та Н. Євтушенко, зараз серед викладачів і студентів існує запит на використання зручної електронної освітньої платформи для дистанційного вивчення іноземної мови, особливо такої, що була б доступна зі смартфонів. Прикладом такої платформи є MyEnglishLab, яка за допомогою інтерактивних завдань різного ступеня складності сприяє опануванню англійської мови (Салата, Євтушенко, 2023: с. 120–121). Проте на нашу думку, для вивчення англійської мови за професійним спрямуванням однієї зазначеної платформи буде недостатньо, щоб сформувати в здобувачів освіти комунікативної компетентності в професійній та академічній сферах. Тому викладачу іноземної мови є потреба створювати бібліотеку навчальних матеріалів електронного курсу: записувати короткі відеоуроки з поясненням граматики, добирати подкасти на актуальні теми і матеріал для аудіювання, створювати інтерактивні вправи для закріплення пройденого лексичного матеріалу та для самоконтролю. Для реалізації цього завдання викладачу необхідно мати вміння та навички з виготовлення та редагування аудіо- й відео контенту, а також знання цифрових інструментів (Wordwall, LearningApps, Kahoot!) і вміння ними користуватися. Оскільки цифрових інструментів й автентичних матеріалів, які б заохочували до вивчення іно-

земної мови, доволі багато, то викладачу потрібно витратити значну кількість часу для створення електронного курсу. За словами В. Кухаренка, викладачу необхідно від 6 до 9 місяців для створення ефективного онлайн-курсу. І також треба його кілька ітерацій на практиці, щоб викладач почувався впевненіше під час викладання (Кухаренко, 2020: 11).

Під час викладання іноземної мови в умовах дистанційного навчання для викладача найбільшими проблемами є утримання уваги здобувачів освіти та підтримання мотивації до навчання. За словами О. Матвіяс, студенти нефілологічних освітніх програм часто мають низький рівень мотивації до вивчення іноземної мови і більше спрямовані на формальне проходження підсумкового контролю, ніж на покращення власного рівня володіння мовою (Матвіяс, 2023: 78–79). При цьому вони початково мають низький рівень володіння іноземною мовою, страх перед помилками та низький рівень саморегуляції. Часто в студентів виникають труднощі в адаптації до нових методик викладання іноземних мов у ЗВО у порівнянні зі здобутим раніше досвідом (Матвіяс, 2023: 83–84).

У зв'язку з вищевикладеним в умовах дистанційного навчання важливим є ефективна організація синхронного навчання. За словами О. Гладкої, під час синхронного заняття слід використовувати групові форми роботи й обов'язково залучати аудіовізуальний супровід. Необхідно включати у заняття дебати, дискусії, диспути, мозкові штурми, рольові ігри, симуляції та інтерв'ю. Викладач може комбінувати роботу в парах і малих групах, якщо використовує функцію «сесійних залів» на платформі Zoom (Гладка, 2022: 121–122). Крім того, якісне проведення синхронного заняття з іноземної мови потребує інтерактивних засобів навчання, таких як створення інтерактивної історії, проходження вебквестів, запис студентами коротких подкастів (Салата, Євтушенко, 2023: 127–128).

Після завершення викладання навчальної дисципліни перед викладачем стоїть завдання здійснити якісний і кількісний аналіз отриманих результатів, провести саморефлексію, вдосконалити наявні матеріали, за потреби розширити бібліотеку матеріалів чи оновити її. Зауважимо, що кожна наступна ітерація електронного курсу дозволяє краще адаптувати його під потреби академічної групи завдяки апробації різноманітних методичних розробок і створенню бібліотеки вправ й інтерактивних завдань різного рівня складності, що дозволяє більш гнучко підходити до викладання. На даному етапі доцільним є

також вивчення, узагальнення й систематизація дидактико-методичного досвіду колег.

Отже, під час викладання іноземної мови в умовах дистанційного навчання окрім досконалого знання іноземної мови та методики навчання, вимагає від викладача цифрової грамотності, уміння швидко перебудувати заняття, якщо виникають технічні проблеми, розвитку м'яких навичок задля постійного мотивування студентів до навчання й утримання їхньої уваги.

Усе це може призвести до професійного вигорання викладачів, які працюють в умовах дистанційного навчання. Дослідження, проведене серед викладачів ЗВО, показує, що викладачі, які працюють у дистанційному форматі, демонструють емоційне виснаження, деперсоналізацію, зниження професійних досягнень – усе це є ознаками професійного вигорання. Серед причин, які обумовлюють професійне вигорання, дослідники називають технічні труднощі, ізоляцію, відсутність зворотного зв'язку та брак соціальної взаємодії з іншими учасниками освітнього процесу, а також розмитість меж професійного й особистого життя (Остополець та ін., 2025: 251). Отже, дистанційне навчання може мати негативний вплив на учасників освітнього процесу.

Одним зі способів поліпшення ситуації є запровадження штучного інтелекту (ШІ) в освіті. І. Холод пропонує функціональну класифікацію ШІ: (1) аналітичний ШІ, (2) генеративний, (3) автономний, (4) медичний і (5) ШІ-персональний помічник. Серед зазначених видів найбільше уваги привертає генеративний ШІ (ГШІ), який здатен створювати новий контент за запитом користувача: текст (Gemini, Claude, ChatGPT); зображення (MidJourney, DALL·E); музику (Suno AI); відео (Runway AI) (Холод, 2025: 822).

На наш погляд, використання генеративного штучного інтелекту (ГШІ) стало невід'ємною частиною навчання і викладання. Зокрема, дослідження М. Москалюка, Н. Москалюк і А. Леня показало, що лише 2% студентів і 4% викладачів ніколи не користувалися ШІ. 65% опитаних викладачів вважають, що використання ШІ в умовах дистанційного навчання значно підвищує якість навчання (Москалюк та ін., 2023: 90–92).

Залучення ШІ до освітнього процесу має позитивні та негативні наслідки. Серед переваг для викладача використання ШІ виокремлюють такі: (1) автоматизація рутинних завдань, (2) створення дидактичних матеріалів, (3) швидка перевірка домашніх завдань, їх аналіз і прогнозування успішності, (4) запровадження більш прозорого оцінювання з миттєвою зворотною відповіддю

(Змійова та ін., 2025: 76–77). Серед переваг для студентів О. Зубенко називає підвищення мотивації до навчання, забезпечення індивідуальних освітніх потреб, інтенсифікація навчання і забезпечення миттєвого зворотного зв'язку (Зубенко, 2023: 84). Конкретизуємо зазначене в контексті іноземної мови у ЗВО в умовах дистанційного навчання.

Функціональні можливості ChatGPT допомагають під час роботи з лексикою та граматикою під час написання транскрипції слів, написання дефініцій, добір антонімів і синонімів, узагальнення та систематизація граматичного матеріалу у вигляді таблиць і схем, створення тестових завдань для перевірки пройденого. ChatGPT здатен адаптувати лексико-граматичне завдання під рівень мовця, трансформувати один тип вправ в інший, наприклад, зробити з тексту для читання завдання на використання мови. Тож робота з ChatGPT забезпечує швидке наповнення бібліотеки завдань електронного курсу. Також ГШІ уможливорює створювати навчальні матеріали для розвитку комунікативної компетентності, наприклад, картки для рольових ігор за заздалегідь запропонованим зразком, швидко адаптувати один вид дидактичних ігор в інший, а також згенерувати запитання для говоріння. Тобто ChatGPT виступає як інструмент, який розв'язує переважно технічні завдання.

Для студента ChatGPT може виступати в ролі тренера, який пояснює лексико-граматичний матеріал, вчасно виявляє прогалини у знаннях і може створювати вправи для корекції, виступає співрозмовником, з яким можна потренуватися у письмовому чи усному спілкуванні в безпечному середовищі.

Серед ризиків використання ШІ в освітньому процесі зазвичай називають такі: (1) порушення принципів академічної доброчесності, (2) когнітивна залежність і зниження самостійності; (3) зміна ролі викладача в академічному середовищі. Розглянемо ці зауваження докладніше в контексті іноземної мови в умовах дистанційного навчання.

Порушення академічної доброчесності. ChatGPT як ГШІ має зручний інтерфейс, він простий у використанні та є багатомовним, що може спричинити низку зловживань з боку здобувачів освітнього процесу. Зокрема, ChatGPT здатен зчитувати текст із зображення, аналізуючи його, наприклад, може розв'язувати кросворди, генерувати презентації від плану до текстового наповнення слайду, писати академічні есе за запитом, вирішувати тести з множинним вибором,

аналізувати текст і давати відповіді у завданні «правда / неправда».

С. Паламар і М. Науменко звертають увагу на те, що більшість студентів використовують ChatGPT та інші ГШІ для виконання домашнього завдання. Однак 45,9% респондентів не можуть однозначно сказати, чи порушили вони принципи академічної доброчесності. Дослідниці пропонують розрізнити доброчесне і недоброчесне використання ГШІ. Доброчесним використанням є оформлення, перефразування власної ідеї, структурування матеріалу (Паламар, Науменко, 2024: 76). Проте застосування ГШІ для генерації тексту курсових і дипломних робіт, так само, як і розв'язання лексико-граматичних вправ є порушення академічної доброчесності.

Політики щодо доброчесного використання ГШІ зводяться до таких принципів: (1) усі неправомірні використання ГШІ мають бути висвітлені в робочій програмі навчальної дисципліни й доведені до здобувачів вищої освіти; (2) студент має зазначати, чи користувався він ГШІ і вказувати мету використання; (3) для завдань, які допускають використання ГШІ, у робочій програмі повинні чітко прописані правила й система оцінювання; (4) за всі неточності ГШІ, недостовірну інформацію студент несе персональну відповідальність, якщо навчальне завдання допускає використання ГШІ (Паламар, Науменко, 2024: 79).

На наш погляд, викладач іноземної мови мусить пояснити студентам, що використання ChatGPT для швидкого виконання домашніх завдань у довгостроковій перспективі уповільнює розвиток комунікативної компетентності. Чим більше здобувач освіти працює над вправами та чим частіше повторює лексико-граматичний матеріал у різних контекстах, тим швидше відбувається інтеріоризація граматичних структур і перехід лексичних одиниць, що вивчаються, до активного словника. Натомість за систематичного використання ГШІ здобувач освіти не набуває навички самостійної роботи з новим лексико-граматичним матеріалом, унаслідок чого граматичні конструкції не інтеріоризуються, а лексичні одиниці не закріплюються в активному словнику. Використання ГШІ для виконання домашніх завдань перетворює їх на формальність без реального залучення до мовленнєвої діяльності.

Більше того, оскільки ГШІ є багатомовним, то користувач може згенерувати есе англійською мовою навіть якщо сформулює тему українською, що в умовах дистанційного навчання унеможливує справедливе і точне оцінювання викладачем навичок академічного письма у студентів. На нашу

думку, ситуацію студента, який недоброчесно користується ГШІ, можна описати через метафору «китайської кімнати» Дж. Серля. Філософ пропонує уявити людину, замкнену в кімнаті, яка не знає китайської мови. Через отвір у дверях їй подають тексти китайською мовою. Разом із ними людина має детальну інструкцію рідною мовою, яка чітко визначає, як маніпулювати китайськими символами: які знаки з якими поєднувати, які відповідати на певні вхідні символи, у якій послідовності їх віддавати назад (Searle, 1980 : 418). Людина в кімнаті механічно виконує правила, не розуміючи жодного значення символів. Для зовнішнього спостерігача ж здається, що людина в кімнаті «розуміє» китайську: відповіді є правильними, логічними й доречними. Студент, який недоброчесно використовує ГШІ, опиняється на місці головного героя цього сценарію, а замість інструкцій є ChatGPT.

Когнітивна залежність від ГШІ. Дослідниці А. Брутман і Т. Наумчук вважають, що постійне використання ГШІ на заняттях з іноземної мови знижує когнітивні здібності студентів. Також вони помітили емоційну залежність під час користування ChatGPT: здобувачі освіти пов'язують успіх у навчанні з використанням ГШІ, а відмова від користування ним викликає тривожність (Брутман, Наумчук, 2023, с. 218).

ГШІ здатен зробити переклад, написати транскрипцію, запропонувати дефініцію слів, підібрати антоніми і синоніми, перефразувати текст – усе те, що раніше потребувало звернення до друкованих або електронних словників, зараз можна зробити, не виходячи з одного текстового чату, що призводить до втрати здобувачами навички пошуку інформації і роботи зі словниками, а тому викликає певну емоційну залежність.

Постійне переадресування завдань ГШІ, навіть якщо воно не порушує принципів академічної доброчесності, призводить до того, що студент наділяє ChatGPT епістемічним авторитетом. За словами Н. Козаченко, епістемічний авторитет у буденному смислі – це людина або інституція, на яку можна покластися «у формуванні переконань та набутті знань» (Козаченко, 2024: 323). Некритичне ставлення до контенту, який генерує ГШІ, підриває епістемічну автономію, тобто «здатність суб'єкта самостійно підтримувати власні переконання у стані найбільшої достовірності» (Козаченко, 2024: 318). У свою чергу наявність епістемічної автономії має фундаментальне значення для здобувача освіти, оскільки вона лежить в основі формування компетентностей. Основна мета викладача іноземної мови – сформувати і роз-

вивати комунікативну компетентність, яка постає як інтеграція як лінгвістичного аспекту (словниковий запас, знання граматики), так і поєднання соціолінгвістичного і соціокультурного аспектів (врахування статусів співрозмовника, дотримання мовленнєвого етикету, знання культурних реалій). Щоб сформувати комунікативну компетентність, потрібна активність і цілеспрямована діяльність студента, щоб здійснювати усну і писемну комунікацію в різних ситуаціях. ГПШ в умовах дистанційного навчання стає посередником між учасниками освітнього процесу. При його надмірному залученні в навчальний процес відбувається відчуження здобувачів освіти один від одного та від викладача, що може призвести до зменшення мотивації вчитися й формалізації освітнього процесу.

ГПШ та зміна ролі викладача. ГПШ здатен адаптуватися до кожного студента, будувати індивідуальні плани навчання в залежності від потреб і цілей користувача, розробляти персоналізовані вправи. Він робить це швидше і ефективніше, ніж звичайний викладач. У зв'язку з цим серед ризиків використання ПШ дослідники також називають зниження ролі викладача (Брутман, Наумчук, 2023: 218).

На наш погляд, використання ГПШ під час вивчення іноземної мови не призводить до зміни ролі викладача у освітньому процесі, а лише закріплює тренди, описані філософами освіти П. Фрейре та М. Ліпманом. Йдеться про перехід від вчителецентрированої освітньої парадигми до студентоцентрированої. Вчителецентрирована освітня парадигма характеризується тим, що П. Фрейре називає «авторитарною педагогікою»: викладач є суб'єктом, а здобувач освіти – об'єктом. Суб'єкт має усю повноту авторитету та влади стосовно об'єкта: він транслює об'єктові свої думки, погляди, вибір, цінності, вимагаючи від останнього підкорення й дисципліни (Freire, 2005: 73). Студентоцентрирована парадигма передбачає діалогічну взаємодію між викладачем та студентом як рівноцінними учасниками освітнього процесу не тільки у виборі змісту освіти, а також у формах освітніх практик. Зазначена освітня парадигма характеризується демократичністю, принципами рівної участі й активності усіх залучених до освітнього процесу сторін. У такій освітній парадигмі освітяни є порадниками й фасилітаторами.

Ми вважаємо, що викладання іноземної мови є студентоцентриваним, що зумовлено специфікою навчальної дисципліни та дидактичними підходами до її опанування.

Мова передусім є засобом комунікації, а її ефективне вивчення можливо тоді, коли студенти

є активними учасниками заняття. Зараз викладання іноземної мови здійснюється на основі комунікативного підходу, який передбачає залучення студентів до комунікації в типових уявних контекстах. Комунікативний підхід ґрунтується на комунікативних завданнях, рольових іграх і симуляціях, взаємодії студентів у дискусіях і під час виконання спільних проєктів. У комунікативному підході викладачу вже відводяться ролі «співрозмовника та фасилітатора комунікативних ситуацій», а не контролера (Матвіяс, 2023: 82).

Однак зауважимо, що викладання іноземної мови в ЗВО повинно враховувати актуальні комунікативні потреби студентів, а тому комунікативний підхід має доповнюватися іншими підходами. О. Мельник і Н. Гурина визначають компетентнісний підхід як найефективніший під час вивчення іноземних мов, оскільки за його допомогою здобувач освіти набуває здатності вирішувати практичні завдання за допомогою іноземної мови, що пов'язані з майбутньою професійною діяльністю. Поряд з компетентнісним підходом зазначені дослідниці виокремлюють також діяльнісно-орієнтований, мета якого – занурити студента в реальні життєві комунікативні ситуації, ознайомити з реальними подіями й людьми, а й прищепити критичне мислення (Мельник, Гурина, 2024: 170–171). Застосування зазначених підходів вимагає від викладача іноземної мови володіти комунікативною та міжкультурною компетентностями на високому рівні, щоб залучати студентів у діалогічну взаємодію на занятті, створювати безпечний простір для обміну думками, виявляє емоційну підтримку та методологічну гнучкість, поєднуючи традиційні та інноваційні методи навчання. Така модель поведінки викладача передбачає демократичний стиль спілкування. А дистанційна форма організації навчання спонукає викладача до ще більшої взаємодії, щоб втримати увагу під час синхронних занять.

Отже, викладання іноземної мови ґрунтується на студентоцентризованій освітній парадигмі. У цьому контексті ГПШ не змінює ролі викладача в освітньому процесі, а лише посилює вже наявну тенденцію до студентоцентризованого навчання, надаючи їй більшої стійкості.

Висновки. У статті ми розглянули впровадження ГПШ у викладанні іноземних мов в умовах дистанційного навчання. Дистанційна форма організації навчання вимагає від викладача вирішувати як власне методичні завдання й ті, що пов'язані з цифровою грамотністю, що може призвести до професійного вигорання. ГПШ може полегшити роботу, зменшуючи час на підготовку до занять та оформлення дидактичних матеріа-

лів. Проте як викладачі можуть давати рутинні завдання на аутсорсинг ГШІ, так само студенти можуть виконувати домашнє завдання за допомогою ChatGPT, що створює потенційні ризики симулювання виконання завдань і втрати студентом епістемічної автономії. Зазначене призведе до уповільнення розвитку комунікативної компетентності у вивченні іноземних мов. Однак навіть надмірне і недоброчесне використання ГШІ здобувачем освіти не вплине на роль викладача. Навпаки: щоб здобувачі освіти не ставилися до вивчення

іноземних мов формально, викладачу необхідно бути максимально залученим у ролі фасилітатора, щоб мотивувати студентів до активної взаємодії усіх учасників освітнього процесу.

У перспективі майбутніх досліджень вивчення питань, пов'язаних із дидактичними аспектами викладання іноземних мов в умовах дистанційного навчання з використанням ГШІ, а також дослідження способів використання ГШІ здобувачами освіти під час дистанційного опанування іноземною мовою.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Брутман А., Наумчук Т. Штучний інтелект на заняттях з іноземної мови за професійним спрямуванням у закладах вищої освіти. *Сучасні дослідження з іноземної філології: збірник наукових праць*. 2023. Вип. 1(23). С. 211–219. DOI: <https://doi.org/10.32782/2617-3921.2023.23.211-218>.
2. Гладка О. Особливості формування іншомовної дискурсивної компетентності студентів-філологів в умовах дистанційного навчання. *Наукові записки. Серія: Філологічні науки*. 2022. № 202. С. 118–123. DOI: [10.36550/2522-4077-2022-1-202-118-123](https://doi.org/10.36550/2522-4077-2022-1-202-118-123).
3. Змійова І. В., Паненко І. О., Гусленко І. Ю., Карпенко О. В. Проблеми філології в епоху ШІ: як штучний інтелект змінює ESL-викладання, переклад і наукові дослідження. *Вісник харківського національного університету імені В. Н. Каразіна*. 2025. № 102. С. 74–82. DOI: [10.26565/2786-5312-2025-102-09](https://doi.org/10.26565/2786-5312-2025-102-09).
4. Зубенко О. В. Штучний інтелект і вивчення іноземної мови. *Закарпатські філологічні студії*. 2023. № 27. Т. 2. С. 80–85. DOI: <https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2022.27.2.15>.
5. Козаченко Н. П. Штучний інтелект і академічна доброчесність в контексті епістемології чеснот. *Актуальні проблеми духовності*. 2024. № 25. С. 315–341. DOI: <https://doi.org/10.55056/apm.7740>.
6. Кухаренко В. М., Бондаренко В. В. Екстрене дистанційне навчання в Україні: монографія. Харків: Вид-во КП «Міська друкарня», 2020. 409 с.
7. Матвіяс О. Сучасні підходи до методики викладання англійської мови у вищих навчальних закладах. *Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти. Серія «Педагогіка. Психологія»*. 2023. № 4. С. 77–85. DOI: <https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2023-4.13>.
8. Мельник О. В., Гурина Н. В. Виклики часу. Сучасні тенденції у викладанні англійської мови в Україні для немовних спеціальностей. *Інноваційна педагогіка*. Вип. 75. 2024. С. 168–173. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/75.31>.
9. Москалюк М. М., Москалюк Н. В., Лень А. В. Штучний інтелект в закладах вищої освіти: переваги та недоліки. *Open educational e-environment of modern University*. 2023. № 15. С. 85–96. DOI: [10.28925/2414-0325.2023.157](https://doi.org/10.28925/2414-0325.2023.157).
10. Остополець І., Соломаха А., Кучеренко Н., Кучеренко С. Дистанційне навчання як чинник професійного виго-рання педагогів. *Psychology Travelogs*. 2025. № 1. С. 244–253. DOI: <https://doi.org/10.31891/PT-2025-1-25>.
11. Паламар С., Науменко М. Штучний інтелект в освіті: використання без порушення принципів академічної чесності. *Освітологічний дискурс*. 2024. № 1(44). С. 68–83. DOI: <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2024.15>.
12. Салата І. А., Євтушенко Н. І. Формування мовної особистості учнів на уроках англійської мови у профільній школі в умовах дистанційного навчання. *Сучасні тенденції методики навчання: мовно-літературна царина: колективна монографія / за заг. ред. проф. З. П. Бакум. Кривий Ріг: КДПУ, 2023. С. 97–134.*
13. Холід І. В. Можливості ChatGPT у дидактичній діяльності викладача-філолога. *Вісник науки та освіти*. 2025. № 4(34). С. 818–827. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4\(34\)-818-827](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-818-827).
14. Freire P. *Pedagogy of the Oppressed*. New York: The Continuum International Publishing Group Inc., 2005. 183 p.
15. Searle J. R. Minds, brains, and programs. *The Behavioral and Brain Sciences*. 1980. Issue 3. P. 417–457. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0140525X00005756>

REFERENCES

1. Brutman A., Naumchuk T. (2023). Shtuchnyi intelekt na zaniattiakh z inozemnoi movy za profesiinym spriamuvanniam u zakladakh vyshchoi osvity. [Artificial intelligence and «Foreign language for specific purposes» classes in higher education institutions] Suchasni doslidzhennia z inozemnoi filolohii: zbirnyk naukovykh prats, 1 (23). 211–219. [in Ukrainian].
2. Hladka O. (2022). Osoblyvosti formuvannia inshomovnoi dyskursyvnoi kompetentnosti studentiv-filolohiv v umovakh dystantsiinoho navchannia. [Features of the Formation of Foreign Language Discourse Competence of Philology Students in Distance Learning] Naukovi zapysky. Serii: Filolohichni nauky, 202. 118–123. [in Ukrainian].
3. Zmiiiova I. V., Panenko I. O., Huslenko I. Yu., Karpenko O. V. (2025). Problemy filolohii v epokhu ShI: yak shtuchnyi intelekt zminiuiе ESL-vykkladannia, pereklad i naukovi doslidzhennia. [Challenges of philology in the age of AI: how artificial intelligence is changing ESL-teaching, translation and research] Visnyk kharkivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. N. Karazina, 102. 74–82. [in Ukrainian].
4. Zubenko O. V. (2023). Shtuchnyi intelekt i vyvchennia inozemnoi movy. [Artificial Intelligence and Learning a Foreign Language]. Zakarpatski filolohichni studii, 27. V. 2. 80–85. [in Ukrainian].

5. Kozachenko N. P. (2024). Shtuchnyi intelekt i akademichna dobrochesnist v konteksti epistemolohii chesnot. [Artificial intelligence and Academic integrity in the Context of Virtue Epistemology] Aktualni problemy dukhovnosti, 25. 315–341. [in Ukrainian].
6. Kukhareno V. M., Bondarenko V. V. (2020). Ekstrene dystantsiine navchannia v Ukraini: monohrafiia [Emergency distance learning in Ukraine: monograph] Kharkiv. 409. [in Ukrainian].
7. Matviias O. (2023). Suchasni pidkhody do metodyky vykladannia anhliiskoi movy u vyshchykh navchalnykh zakladakh. [Modern Approaches to Teaching Methods of English at Iniversities] Naukovyi visnyk Vinnytskoi akademii bezperervnoi osvity. Seriiia «Pedahohika. Psykholohiia», 4. 77–85. [in Ukrainian].
8. Melnyk O. V., Huryna N. V. (2024). Vyklyky chasu. Suchasni tendentsii u vykladanni anhliiskoi movy v Ukraini dlia nemovnykh spetsialnosti. [The Challenges of Time. Modern Trends in Teaching English in Ukraine for Non-Philological Students] Innovatsiina pedahohika, 75. 168–173. [in Ukrainian].
9. Moskaliuk M. M., Moskaliuk N. V., Len A. V. (2023). Shtuchnyi intelekt v zakladakh vyshchoi osvity: perevahy ta nedoliky. [Artificial Intelligence in Institutions of Higher Education: Advantages and Disadvantages] Open educational e-environment of modern University, 15. 85–96. [in Ukrainian].
10. Ostopolets I., Solomakha A., Kucherenko N., Kucherenko S. (2025). Dystantsiine navchannia yak chynnyk profesiinoho vyhorannia pedahohiv. [Distance Learning as a Factor in Teachers' Professional Burnout] Psychology Travelogs, 1. 244–253. [in Ukrainian].
11. Palamar S., Naumenko M. (2024). Shtuchnyi intelekt v osviti: vykorystannia bez porushennia pryntsypiv akademichnoi chesnosti. [Artificial Intelligence in Education: Use Without Violating the Principles of Academic Integrity] Osvitolohichniy diskurs, 1 (44). 68–83. [in Ukrainian].
12. Salata I. A., Yevtushenko N. I. (2023). Formuvannia movnoi osobystosti uchniv na urokakh anhliiskoi movy u profilnii shkoli v umovakh dystantsiinoho navchannia. [Formation of students' linguistic personality in English language classes at a specialized secondary school under distance learning conditions] Suchasni tendentsii metodyky navchannia: movno-literaturna tsaryna : kolektyvna monohrafiia / za zah. red. prof. Z. P. Bakum, Kryvyi Rih. 97–134. [in Ukrainian].
13. Kholod I. V. (2025). Mozhlyvosti ChatGPT u dydaktychnii diialnosti vykladacha-filoloha. [Opportunities of ChatGPT in the Didactic Activity of a Philology Teacher] Visnyk nauky ta osvity, 4 (34). 818–827. [in Ukrainian].
14. Freire P. (2005). Pedagogy of the Oppressed. The Continuum International Publishing Group Inc., New York. 183.
15. Searle J. R. (1980). Minds, brains, and programs. The Behavioral and Brain Sciences, 3. 417–457.

Дата першого надходження статті до видання: 29.01.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 20.02.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 27.03.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

