

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Західноукраїнський національний університет

Навчально-науковий інститут міжнародних відносин ім. Б. Д. Гаврилишина

Кафедра іноземних мов та інформаційно-комунікаційних технологій

САМІЛА Соломія Романівна

**Особливості використання інформаційно-комунікаційних
технологій у навчанні іноземних мов / Peculiarities of Using
Information and Communication Technologies in Teaching Foreign
Languages**

спеціальність: 035 – Філологія

освітньо-професійна програма – Філологія (германські мови): методика викладання і переклад

Кваліфікаційна робота

Виконав студент групи ФІЛм-21

С. Р. Саміла

Науковий керівник

Кваліфікаційну роботу

допущено до захисту:

“ ___ ” _____ 20__ р.

Завідувач кафедри

ТЕРНОПІЛЬ - 2025

АНОТАЦІЯ

Саміла С. Р. Особливості використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні іноземних мов. Кваліфікаційна робота на здобуття ступеня вищої освіти «Магістр» за спеціальністю 035 - Філологія (за спеціалізаціями), освітньо-професійна програма «Філологія (германські мови): методика викладання і переклад». Західноукраїнський національний університет, Тернопіль, 2025 рік.

У роботі досліджено особливості використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у навчанні іноземних мов у закладах вищої освіти. Визначено роль ІКТ як багатокомпонентного цифрового освітнього середовища у формуванні мовленнєвих компетентностей студентів-філологів, уточнено зміст поняття ІКТ у мовній освіті, окреслено їхні основні функції та дидактичні можливості. Проаналізовано сучасний стан застосування цифрових ресурсів (системи керування навчанням, відеоплатформи, мобільні застосунки, лінгафонні комплекси, сервіси штучного інтелекту) у вищій школі, розкрито специфіку іншомовної комунікації в цифровому середовищі та вплив ІКТ на навчання іноземної мови, зокрема на розвиток аудіювання, говоріння, читання, письма, а також міжкультурної й цифрової компетентностей майбутніх викладачів і перекладачів.

Запропоновано стратегії й технології формування мовленнєвих компетентностей, розроблено рекомендації щодо поетапної інтеграції інформаційно-комунікаційних технологій в до-аудиторну, аудиторну та після-аудиторну роботу.

ABSTRACT

Samila S. R. Peculiarities of Using Information and Communication Technologies in Teaching Foreign Languages. Qualification work for the degree of Master in speciality 035 - Philology (by specializations), educational and professional programme «Philology (Germanic Languages): Teaching Methodology and Translation». West Ukrainian National University, Ternopil, 2025.

The thesis presents a theoretical and practical analysis of the use of information and communication technologies (ICT) in foreign language teaching at higher education institutions. It defines the role of ICT as a multi-component digital learning environment in developing linguistic, intercultural and digital competences of philology students, clarifies the concept of ICT in language education, outlines their main functions and didactic possibilities, and describes the current state of ICT integration (learning management systems, video-conferencing platforms, mobile applications, language laboratories, AI-based services) in university language courses. The study examines the specifics of foreign language communication in digital environments and analyses how ICTs influence the content of foreign language teaching and the structure of learners' communicative activities, particularly in developing listening, speaking, reading and writing skills, as well as intercultural and digital competences of future teachers and translators.

Strategies and technologies for developing speech competencies are proposed, and recommendations for the step-by-step integration of information and communication technologies into pre-class, in-class, and post-class activities are developed.

ЗМІСТ

СПИСОК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ	6
ВСТУП	7
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ	10
1.1. Сутність поняття «інформаційно-комунікаційні технології» у контексті навчання іноземних мов	10
1.2. Стан сучасної практики використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні іноземних мов у вищій школі	17
Висновки до першого розділу	35
РОЗДІЛ 2. ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ	36
2.1. Особливості іншомовної комунікації в умовах цифровізації освіти	36
2.2. Роль інформаційно-комунікаційних технологій у формуванні мовленнєвих компетентностей	45
Висновки до другого розділу	56
РОЗДІЛ 3. ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОПРАЦЮВАННІ ІНШОМОВНОГО ДИСКУРСУ	57
3.1. Лінгвістичні і дискурсивні характеристики електронного курсу	57
3.2. Стратегії і технології формування мовленнєвих компетентностей засобами ІКТ	65
Висновки до третього розділу	74
ВИСНОВКИ	75

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

78

СПИСОК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

AI (Artificial Intelligence) - штучний інтелект

AI-tools (AI-based tools) - інструменти штучного інтелекту

BYOD (Bring Your Own Device) - використання власних пристроїв у навчанні

CALL (Computer-Assisted Language Learning) - комп'ютеризоване навчання мов

CLIL (Content and Language Integrated Learning) - предметно-мовне інтегроване навчання

COVID-19 (Coronavirus Disease 2019) - коронавірусна хвороба 2019 року

EFL (English as a Foreign Language) - англійська як іноземна мова

ESP (English for Specific Purposes) - англійська для спеціальних цілей

EU (European Union) - європейський союз

HEI (Higher Education Institution) - заклад вищої освіти

ICT (Information and Communication Technologies) - інформаційно-комунікаційні технології

LMS (Learning Management System) - система керування навчанням

MALL (Mobile-Assisted Language Learning) - мобільне навчання іноземних мов

MOOC (Massive Open Online Course) - масовий відкритий онлайн-курс

TPACK (Technological Pedagogical and Content Knowledge) - інтегровані знання про технології, педагогіку і зміст навчання

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) - організація об'єднаних націй з питань освіти, науки і культури

ЗВО (Higher Education Institution) - заклад вищої освіти

ІКТ (Information and Communication Technologies) - інформаційно-комунікаційні технології

ВСТУП

Сучасний етап розвитку вищої освіти характеризується інтенсивною цифровою трансформацією, яка змінює не лише технічні засоби навчання, а й саму логіку організації освітнього процесу. Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) поступово перетворюються з допоміжного ресурсу на повноцінне цифрове освітнє середовище, у якому поєднуються подання змісту, комунікація, оцінювання, аналітика навчальних даних та підтримка автономії здобувачів освіти. Особливої уваги ці процеси набувають у навчанні іноземних мов, де цифрові платформи, мобільні застосунки, засоби онлайн-комунікації та сервіси штучного інтелекту створюють нові можливості для формування мовленнєвих компетентностей здобувачів освіти.

У працях вітчизняних і зарубіжних дослідників (В. О. Биков, Н. В. Морзе, О. М. Спірін, Л. А. Гаврілова, В. Ю. Дроздова, К. Чапелл (K. Chapelle), М. Варшауер (M. Warschauer), Р. Хампел (R. Hampel), У. Стіклер (U. Stickler) та ін.) окреслено загальні тенденції цифровізації освіти, визначено роль ІКТ у формуванні цифрової грамотності, автономії, здатності до співпраці та міжкультурної комунікації. Підкреслюється, що ІКТ виконують інформаційну, комунікаційну, мотиваційну, аналітичну, організаційну та культуротворчу функції, змінюючи ролі викладача й студента та розширюючи простір формального й неформального навчання. Водночас зберігається потреба в теоретично та методично виважених моделях інтеграції ІКТ саме в процес навчання іноземних мов у закладах вищої освіти з урахуванням лінгвістичних, психолого-педагогічних, та організаційних чинників.

Актуальність обраної теми зумовлена тим, що ІКТ відкривають нові можливості для навчання іноземних мов у ЗВО: забезпечують доступ до різноманітних сучасних іншомовних матеріалів, підтримують онлайн-комунікацію, дають змогу індивідуалізувати навчання та поєднувати аудиторну й самостійну роботу. Використання систем керування навчанням (LMS), мобільних додатків, соціальних мереж і сервісів штучного інтелекту сприяє

розвитку мовленнєвих, міжкультурних і цифрових компетентностей студентів-філологів, що робить дослідження потенціалу ІКТ у цьому контексті особливо важливим.

У науковій літературі детально висвітлено окремі аспекти проблеми: теоретичні засади цифровізації освіти, психолого-педагогічні передумови використання ІКТ, можливості мобільних застосунків, хмарних сервісів і систем керування у навчанні мов, вплив цифрового середовища на іншомовну комунікацію. Натомість недостатньо розробленими залишаються питання визначення значення і ролі ІКТ у формуванні мовленнєвих компетентностей здобувачів вищої освіти. Це й зумовлює доцільність обраного дослідження.

Об'єкт дослідження – використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні іноземних мов.

Предмет дослідження – особливості застосування інформаційно-комунікаційних технологій у формуванні мовленнєвих компетентностей здобувачів освіти.

Мета дослідження - теоретично обґрунтувати та визначити особливості застосування інформаційно-комунікаційних технологій у формуванні мовленнєвих компетентностей здобувачів освіти.

Досягнення поставленої мети передбачає розв'язання таких **завдань дослідження:**

- уточнити зміст поняття «інформаційно-комунікаційні технології» у контексті навчання іноземних мов, окреслити їхні основні функції та дидактичні можливості;
- проаналізувати стан наукової розробленості проблеми використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні іноземних мов та сучасну практику їх застосування у закладах вищої освіти;
- розкрити особливості іншомовної комунікації в умовах цифровізації освіти;
- визначити роль інформаційно-комунікаційних технологій у формуванні основних видів мовленнєвих компетентностей (аудіювання, говоріння, читання,

письма) студентів-філологів;

- визначити стратегії і технології формування мовленнєвих компетентностей засобами ІКТ, розробивши на цій основі методичні рекомендації щодо їх інтеграції у навчальний процес.

Для розв'язання поставлених завдань використано комплекс **методів дослідження:**

- теоретичні методи - аналіз, синтез, узагальнення наукової літератури; порівняльний аналіз вітчизняних і зарубіжних підходів;

- емпіричні методи - спостереження за навчальним процесом, вивчення досвіду викладачів іноземних мов та результатів студентської практики;

Наукова новизна одержаних результатів полягає в теоретичному обґрунтуванні використання інформаційно-комунікаційних технологій як багатокомпонентного цифрового освітнього середовища у навчанні іноземних мов і визначенні їхньої ролі у формуванні мовленнєвих компетентностей студентів-філологів.

Практичне значення одержаних результатів полягає в тому, що сформульовані теоретичні положення й розроблені методичні матеріали можуть бути використані у навчанні іноземних мов у вищій школі при розробленні й удосконаленні електронних курсів.

Апробація результатів дослідження. Основні результати та положення магістерської роботи апробовано на Міжнародній науково-практичній конференції «Сучасні тенденції у філологічних і педагогічних дослідженнях: вітчизняний і міжнародний вимір» (Тернопіль: ЗУНУ, 2025) та на конференції «Сучасна парадигма іншомовної бізнес-комунікації: передові міжнародні практики та міжкультурна інтеграція», де було представлено доповідь «ICT in the Age of Digital Transformation: From Support Tool to Strategic Advantage».

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ

1.1. Сутність поняття «інформаційно-комунікаційні технології» у контексті навчання іноземних мов

Сучасний етап розвитку освіти визначається активним процесом цифрової трансформації, що докорінно змінює не лише технічні можливості навчання, а й саму парадигму освітньої діяльності. У цьому контексті особливого значення набуває осмислення сутності поняття ІКТ особливо в галузі навчання іноземних мов, де комунікація є не лише метою, а й головним засобом навчального процесу.

Як зазначає В. О. Биков, ІКТ є «сукупністю методів, засобів і прийомів збору, оброблення, зберігання, подання, передавання й використання інформації, що реалізується за допомогою комп'ютерної техніки, телекомунікаційних систем і програмного забезпечення» [4, с. 27-29]. У ширшому розумінні йдеться не просто про інструмент, а про інформаційно-освітнє середовище (information and educational environment), яке поєднує всі елементи навчального процесу в єдину динамічну систему: викладача, студента, контент і технологію.

У документі Європейської Комісії «План дій у сфері цифрової освіти на 2021–2027 роки» (Digital Education Action Plan 2021–2027: Resetting Education and Training for the Digital Age) ІКТ розглядаються як складова цифрової освіти, спрямованої на забезпечення рівного доступу до знань, розвиток цифрових компетентностей і створення умов для інноваційного навчання. [40, с. 5–6] У цьому документі наголошується, що технологія має сприйматися не як самоціль, а як засіб розвитку критичного мислення, уміння співпрацювати, автономії здобувача освіти та міжкультурної комунікації.

Історично термін ІКТ сформувався в середині ХХ століття на перетині кібернетики Н. Вінера (N. Wiener), теорії інформації К. Шеннона (C. Shannon) та розвитку обчислювальної техніки. Спочатку він позначав переважно технічні

засоби збирання та оброблення даних. Згодом поняття розширилося: до «інформаційної» складової додалася «комунікаційна», що відображає роль мережевої взаємодії між користувачами [69, с. 3-6].

У педагогічному контексті ІКТ почали розглядати як дидактичний феномен із власною структурою, функціями та закономірностями впливу на навчальний процес. За визначенням О. М. Спірина, ІКТ в освіті - це не лише комплекс засобів, а технологія, яка «змінює способи створення, репрезентації та передачі знань» [32, с. 5-7]. Таким чином, ІКТ виступають одночасно як метод, як середовище і як соціокультурна система, що формує нову педагогічну реальність.

У науковій літературі простежується кілька підходів до трактування сутності ІКТ у мовній освіті.

Технологічний підхід (technological approach) розглядає ІКТ насамперед як технічну базу навчального процесу: комп'ютери, мережеві платформи, програмні продукти, мобільні додатки. Такий підхід важливий для опису інфраструктури, проте не розкриває дидактичний потенціал використання ІКТ.

У сучасній науці ІКТ аналізуються крізь призму різних наукових підходів, кожен з яких по-своєму окреслює їхню роль у процесі навчання іноземних мов.

З дидактичної точки зору інформаційно-комунікаційні технології виступають як ефективний засіб реалізації навчальної мети, оскільки дають змогу поєднувати традиційні та інтерактивні форми роботи і створюють умови для підвищення самостійності студентів [10, с. 63-66].

Соціокультурний підхід акцентує увагу на значенні ІКТ у формуванні та розвитку міжкультурної комунікації. Використання цифрових інструментів забезпечує залученість студентів до автентичних комунікативних ситуацій, участі в міжуніверситетських проєктах, міжнародних форумах і онлайн-дискусіях [43, с. 56-60].

У межах комунікативного підходу ІКТ постають як простір для реальної мовної практики, що забезпечує безпосередню взаємодію учасників освітнього процесу за допомогою відеоконференцій, форумів, соціальних мереж та інших

цифрових платформ [36, с. 2-4].

Когнітивний підхід зосереджується на впливі ІКТ на пізнавальні процеси: сприйняття, увагу, пам'ять і мислення здобувачів освіти. Як зазначає Н. В. Морзе, цифрове середовище змінює когнітивні стратегії, сприяє розвитку гнучкого мислення та здатності до мультимодальної обробки інформації [27, с. 18-19].

Кожен із цих підходів відображає окремий аспект сутності ІКТ, а їх інтеграція дає змогу побачити технології як цілісний освітній феномен.

Важливою рисою сучасного розуміння ІКТ є перехід від сприйняття їх як допоміжного засобу до трактування як освітнього середовища (learning environment). Таке середовище об'єднує три ключові компоненти:

- інформаційний - база знань, контент, ресурси (тексти, відео, аудіо, симулятори);
- комунікаційний - інструменти взаємодії (чат, форум, відеоконференція, спільні документи);
- організаційний - системи управління навчанням (learning management systems, LMS), електронне портфоліо, онлайн-оцінювання.

Європейська комісія у своїх програмних документах підкреслює, що ефективне цифрове середовище має забезпечувати інтерактивність, інклюзивність та аналітичність. Воно повинне створювати умови для спільної роботи, бути доступним для всіх учасників освітнього процесу та надавати зворотний зв'язок на основі даних [42, с. 6-8].

У контексті вивчення іноземних мов ІКТ створюють умови для автентичного мовного середовища, у якому студенти взаємодіють не лише з навчальним матеріалом, а й між собою, з викладачем та, за можливості, з носіями мови. Використання таких платформ, як Moodle, Microsoft Teams, Google Classroom, Edmodo, сприяє систематизації знань і формуванню навичок саморегуляції [11, с. 220-225].

Одним із ключових аспектів сутності ІКТ у навчанні іноземних мов є усвідомлення їхніх основних функцій у структурі освітньої діяльності.

Технології не обмежуються технічною підтримкою процесу, а впливають на його зміст, логіку та динаміку.

Інформаційна функція полягає у створенні, зберіганні, передачі й оновленні навчальної інформації в цифровому форматі. Як зазначає Н. В. Морзе [24, с. 18-19], цифрове середовище сприяє мультимодальному поданню контенту - тексти, аудіо, відео, інфографіка, інтерактивні ресурси, що активізує різні когнітивні функції студента. Під час вивчення іноземної мови це дозволяє поєднувати візуальне сприйняття, слухання та читання, наприклад через електронні підручники або ресурси на кшталт BBC Learning English і TED Talks, які забезпечують автентичність і гнучке засвоєння матеріалу.

Комунікаційна функція пов'язана зі створенням простору реальної взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу. За спостереженнями Г. Геппа (G. Hepp) та колег [52, с. 30-34], саме цифрові технології дали змогу сформувати ефект «віртуальної присутності», коли студенти, спілкуючись через відеоконференції чи форуми, відчують себе повноцінними учасниками комунікативної ситуації. Платформи Zoom, Microsoft Teams, Google Meet забезпечують синхронну взаємодію, тоді як форум Moodle, блоги та соціальні мережі створюють умови для асинхронного спілкування (asynchronous communication) й підвищують гнучкість навчання.

Мотиваційна функція виявляється у стимулюванні інтересу до вивчення мови завдяки інтерактивності, елементам гри (gamification) та персоналізації. В. Ю. Дроздова [12, с. 65-66] підкреслює, що цифрові інструменти формують позитивний емоційний фон навчання, коли студент відчуває контроль над власним прогресом. О. В. Веретюк і С. П. Четверик [8, с. 139-140] доводять, що швидкий зворотний зв'язок і система «малих досягнень» (micro-goals), характерна для мобільних додатків Duolingo, Memrise чи інтерактивних ігор Kahoot, підтримує внутрішню мотивацію та робить навчання динамічним і усвідомленим.

Аналітична функція пов'язана зі збором, обробленням і тлумаченням даних про навчальний процес, тобто з аналітикою навчальних даних. Як зазначають К.

В. Рудніцька та В. Ю. Дроздова [31, с. 223-225], системи управління навчанням (LMS Moodle, Google Classroom) дають змогу викладачу відстежувати успішність студентів, їхню активність, час виконання завдань. Це робить можливим формувальне оцінювання (formative assessment), коли рішення про подальші кроки ухвалюються на основі аналітичних звітів, а не тільки підсумкових оцінок.

Організаційна функція проявляється у структуризації навчального процесу, плануванні завдань і розподілі ролей у цифровому середовищі. У документі Digital Education Action Plan [45, с. 6-8] наголошується, що цифрові системи управління освітою мають забезпечувати прозору логіку курсу, координацію дій викладача і студента та інтеграцію оцінювання й аналітики в єдиний освітній простір. Отже, ІКТ підтримують педагогічну організацію не лише на технічному, а й на методичному рівні.

Культуротворча функція виходить за межі вузько навчальних цілей і сприяє формуванню міжкультурної компетентності. За спостереженнями Г. Фюрстенберг (G. Furstenberg) та С. Левет (S. Levet) [47, с. 56-60], цифрові платформи відкривають можливість «дати голос культурі», тобто навчати мови через її автентичне середовище, відтворюючи типові соціальні контексти спілкування. Спільні проєкти зі студентами інших країн, міжнародні онлайн-дискусії, віртуальні обміни (virtual exchanges) стають засобом тренування міжкультурного діалогу, формують толерантність і глобальну свідомість здобувачів освіти.

Отже, інформаційно-комунікаційні технології в освітньому процесі функціонують як багатокomпонентна система, у якій кожна функція доповнює іншу: інформаційна забезпечує зміст, комунікаційна - взаємодію, мотиваційна - залученість, аналітична - усвідомлення прогресу, організаційна - структурування діяльності, а культуротворча надає навчальному процесу гуманістичного виміру.

Сучасні ІКТ істотно змінюють традиційні ролі учасників освітнього процесу. Якщо раніше викладач розглядався як головне джерело знань, то нині він постає фасилітатором, ментором і дизайнером навчального досвіду. Як

ззначає Г. Гепп (G. Hepp) та ін. [52, с. 31-34], викладач у цифрову добу виконує функції координатора навчальної активності, організатора взаємодії та рефлексивного наставника, який спрямовує студентів на самостійне відкриття знань. В офіційних документах Європейської комісії підкреслюється, що цифрова трансформація освіти змінює професійну ідентичність викладача: він стає партнером у навчанні, який поєднує технологічні, дидактичні та етичні компетентності [44, с. 7-8].

Студент у такому середовищі перестає бути пасивним одержувачем інформації. Він перетворюється на активного суб'єкта навчання, що самостійно вибудовує власну освітню траєкторію, користується цифровими інструментами для пошуку інформації, створення контенту, самооцінювання та співпраці з іншими. Така модель відповідає принципам освіти, орієнтованої на здобувача, і конструктивізму, згідно з якими знання не передаються в готовому вигляді, а створюються у процесі взаємодії та рефлексії [19, с. 105-107]. Наприклад, курси англійської мови платформи Moodle чи Google Classroom дають змогу студентам обирати модулі, проходити тести у зручний час, отримувати зворотний зв'язок і працювати над власним електронним портфоліо, що розвиває автономію, відповідальність і здатність до самоаналізу [28, с. 220-225].

За характером застосування виділяють три основні групи ІКТ: навчальні (електронні підручники, мультимедійні тренажери, симулятори), комунікаційні (форуми, чати, відеоконференції, соціальні мережі) та управлінські (системи управління навчанням, електронні журнали, сервіси моніторингу успішності). Таку класифікацію пропонує В. Ю. Дроздова, наголошуючи, що різні типи ІКТ утворюють комплексну інфраструктуру сучасного освітнього середовища [12, с. 63-66].

За ступенем інтерактивності технології поділяють на пасивні (відео, подкасти, презентації), реактивні (тести, вікторини, вправи з миттєвим зворотним зв'язком) і продуктивні (платформи для колективних проєктів, спільні документи, інструменти колективного редагування текстів, подкастинг). На думку Н. В. Морзе [25, с. 18-19], саме продуктивні інструменти забезпечують

найвищий рівень пізнавальної активності та розвиток творчих навичок студентів.

За метою використання у мовній підготовці ІКТ спрямовані на розвиток мовленнєвих компетентностей (аудіювання, говоріння, читання, письма), формування міжкультурної компетентності, а також розвиток критичного мислення й навичок співпраці. Р. Кравець підкреслює, що цифрове навчання іноземних мов формує не лише лінгвістичні, а й соціокультурні компетентності, необхідні для ефективного спілкування в глобальному просторі [24, с. 105-107]. Найвищий ефект досягається тоді, коли ці групи технологій поєднуються в єдиному навчальному середовищі та забезпечують баланс між автономією, співпрацею й аналітичним контролем.

До основних переваг застосування ІКТ у мовній освіті належать можливість індивідуалізації навчання, коли кожен студент працює у власному темпі з урахуванням особливостей сприйняття й засвоєння матеріалу, підвищення мотивації й залученості завдяки інтерактивним форматам, доступ до автентичних матеріалів і безпосередньої комунікації з носіями мови, а також отримання швидкого зворотного зв'язку, що сприяє самокорекції та підвищує ефективність навчання. Важливою є й можливість поєднання формального й неформального навчання, що розширює освітній простір і створює передумови для безперервного розвитку мовних компетентностей [5, с. 31-33].

Водночас низка дослідників звертає увагу на потенційні ризики використання ІКТ: перевантаження інформацією, зниження концентрації уваги, явище «Zoom-втоми» (Zoom fatigue), технічні труднощі та проблему цифрової нерівності, яка особливо відчутна серед здобувачів освіти з обмеженим доступом до ресурсів [51, с. 2-4]. Подолання цих викликів потребує розвитку цифрової культури викладачів і студентів, раціональної організації навчального процесу, продуманого дизайну навчального середовища та підтримки психологічного комфорту всіх учасників освітньої взаємодії.

Сутність ІКТ у мовній освіті проявляється не стільки у використанні самої технології, скільки в переосмисленні навчання як діалогу між людиною та

цифровим середовищем. Як зазначає К. Осадча, цифровізація зміщує акцент з передавання знань на створення умов для самостійного пізнання, у якому ІКТ виступають «партнером у навчанні» [29, с. 275-280].

1.2. Стан сучасної практики використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні іноземних мов у вищій школі

Сучасна практика навчання іноземних мов у вищій школі відзначається активною інтеграцією інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), що перетворюють традиційний навчальний простір на багаторівневе цифрове середовище. Цей процес не є механічним упровадженням нових інструментів, а відображає глибокі зміни у взаємодії між викладачем і студентом, у формах подання та засвоєння знань. Як зазначає В. Биков, сучасна вища освіта функціонує в умовах «мережевої організації освітнього процесу», де інформаційні технології виконують не допоміжну, а системоутворюючу роль, забезпечуючи безперервність і гнучкість навчання [5, с. 31-32]. Застосування ІКТ у викладанні іноземних мов зумовлене необхідністю створення автентичного мовного середовища, де студенти мають змогу використовувати мову не лише як навчальний об'єкт, а як інструмент реальної комунікації.

Як уже зазначалося у попередньому підрозділі, інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) у сучасній освіті не можна розглядати лише як технічний інструмент чи допоміжний засіб. Вони становлять цілісне освітнє середовище, у якому відбувається не лише передавання знань, а й побудова досвіду, формування мотивації, розвиток когнітивних та комунікативних навичок. Проте ефективність ІКТ визначається не самим фактом їх використання, а тими передумовами, які забезпечують продуктивну взаємодію між студентом, викладачем і цифровим середовищем.

Перш ніж аналізувати лінгводидактичні і психологічні передумови, доцільно окреслити базові принципи, які задають логіку використання ІКТ у мовній освіті. Серед найважливіших, науковці виділяють інтерактивність, автономність, мультимодальність, автентичність, рефлексивність і співпрацю.

Інтерактивність забезпечує активну участь студента в процесі навчання. У цифрових курсах вона реалізується через форуми, тести з миттєвим зворотним зв'язком, глосарії, вікі-завдання, які стимулюють комунікацію та формують мовленнєву активність [5, с. 8-10].

Автономність означає здатність студента самостійно керувати навчанням, планувати час, обирати ресурси та контролювати власний прогрес. Системи Moodle та Microsoft Teams створюють сприятливі умови для самоосвіти і ведення е-портфоліо [42, с. 87-89].

Мультимодальність ґрунтується на використанні кількох каналів сприйняття інформації: тексту, аудіо, відео, графіки, інтерактивних моделей. За спостереженням Н. Морзе, це підвищує якість засвоєння матеріалу і активізує когнітивні процеси [26, с. 18-19].

Автентичність передбачає опору на реальні мовні матеріали і ситуації (YouGlish, BBC Learning English, TED Talks), що сприяють формуванню міжкультурної компетентності й толерантності [20, с. 105-107].

Рефлексивність пов'язана зі здатністю студента аналізувати власні дії, помилки та досягнення. Цифрові інструменти, такі як журнали успіху, блоги, онлайн-аналітика, підвищують рівень усвідомлення навчальної діяльності [16, с. 139-140].

Співпраця реалізується через колективні платформи Google Drive, Padlet, Jamboard, Trello, які дають змогу виконувати групові завдання і спільно створювати навчальний продукт [23, с. 9-10].

Лінгводидактичні передумови застосування інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні іноземних мов ґрунтуються на положеннях комунікативного, компетентнісного, діяльнісного та текстоцентричного підходів, у межах яких мовленнєва діяльність розглядається як основний об'єкт і результат навчання [23]. Іншомовна комунікативна компетентність трактується як інтегрований комплекс знань, умінь, навичок і стратегій, що забезпечують здатність здобувача освіти ефективно діяти в реальних ситуаціях спілкування, а не лише відтворювати ізольовані мовні структури [3]. Використання

інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у цьому контексті виступає дидактичним засобом, який дозволяє моделювати автентичне іншомовне середовище, розширювати спектр текстів і комунікативних ситуацій та інтегрувати різні види мовленнєвої діяльності в межах єдиного цифрового освітнього простору [9].

До основних лінгводидактичних передумов використання ІКТ у навчанні іноземних мов належать:

Застосування комунікативного підходу. Комунікативний підхід орієнтує навчання на організацію іншомовної взаємодії між учасниками, де центральною одиницею виступає комунікативне завдання, пов'язане з реальними або наближеними до реальних ситуаціями спілкування [27]. У цифровому середовищі це означає використання ІКТ для організації парної та групової роботи, дискусій, рольових ігор, онлайн-проектів, у яких мова функціонує як засіб досягнення конкретної комунікативної мети, а не як об'єкт ізольованого тренування.

Робота з автентичними та мультимедійними текстами. Важливою передумовою є систематичне залучення автентичних текстів, створених носіями мови для реальної комунікації, а також мультимодальних матеріалів (відео, подкастів, інфографіки, інтерактивних статей, навчальних платформ) [27]. Завдяки ІКТ здобувачі освіти отримують доступ до різножанрових і різностильових текстів, у яких поєднуються вербальні, візуальні та аудіальні компоненти. Це дає змогу формувати вміння працювати з різними видами дискурсу, інтерпретувати мовлення в реальному соціокультурному контексті та розвивати навички критичного читання й аудіювання [9].

Застосування компетентнісного підходу та розвиток дискурсивної й соціолінгвістичної компетентностей. Компетентнісний підхід передбачає спрямованість навчання на формування здатності ефективно діяти в конкретних комунікативних ситуаціях [4]. У цьому зв'язку дискурсивна компетентність пов'язана зі вмінням будувати цілісні, логічно організовані висловлювання та добирати адекватні засоби зв'язку, тоді як соціолінгвістична – із доречністю

мовленнєвої поведінки щодо адресата, ролі та ситуації спілкування. Цифрові середовища створюють умови для аналізу зразків мовленнєвої взаємодії (коментарі, форуми, блоги, онлайн-лекції з обговоренням) і для моделювання власних висловлювань з урахуванням комунікативного наміру та норм мовленнєвого етикету.

Організація проблемно-орієнтованих і проєктних завдань. Діяльнісний підхід акцентує увагу на завданнях, що вимагають від здобувачів освіти самостійного або колективного розв'язання практично значущих комунікативних і пізнавальних проблем [22]. У разі залучення ІКТ такі завдання передбачають пошук, відбір і аналіз іншомовної інформації, підготовку усних і письмових продуктів (презентацій, звітів, есе, міні-досліджень), їх обговорення та рефлексію результатів. У цій логіці мовний матеріал інтегрується в зміст діяльності: мова використовується як інструмент розв'язання поставленої проблеми, а не лише як засіб перевірки засвоєння правил.

Індивідуалізація та диференціація навчання. Сучасні цифрові платформи дають змогу реалізувати індивідуальний і диференційований підхід: варіювати рівень складності завдань, обсяг навчального матеріалу, темп його опрацювання, ступінь підтримки з боку викладача [10]. Це дозволяє будувати індивідуальні освітні траєкторії, враховувати попередній досвід, навчальні стратегії й мотиваційні особливості кожного здобувача освіти, що відповідає вимогам особистісно орієнтованого й компетентнісного навчання іноземних мов [6].

Реалізація текстоцентричного підходу та розвиток рефлексивних умінь. Текстоцентричний підхід розглядає текст (у тому числі мультимодальний) як центральну одиницю навчання, навколо якої організується робота з лексиною, граматиною, видами мовленнєвої діяльності та стратегіями розуміння й продукування [21]. ІКТ розширюють можливості аналізу й перетворення текстів: забезпечують роботу з гіпертекстом, порівняння різних варіантів тексту, фіксацію етапів створення власних висловлювань, ведення електронних портфоліо та навчальних щоденників. Це сприяє формуванню рефлексивних умінь – здатності оцінювати власні досягнення, виявляти типові помилки та

усвідомлено обирати ефективні стратегії опрацювання іншомовного матеріалу [14].

Таким чином, лінгводидактичні передумови використання інформаційно-комунікаційних технологій визначають принципи добору мовного й мовленнєвого матеріалу, побудови системи вправ і завдань, вибору форматів роботи з текстом та організації іншомовної комунікації в цифровому середовищі, забезпечуючи узгодженість між сучасними теоретичними підходами й практикою навчання іноземних мов [14].

З-поміж психологічних передумов використання ІКТ у навчанні іноземних мов можна виокремити когнітивні передумови. Цифрове середовище змінює не лише спосіб подання матеріалу, а й саму природу навчання. За Н. В. Морзе, цифровізація освіти формує новий тип когнітивної активності: фрагментований, нелінійний, мультимодальний, пов'язаний зі здатністю швидко перемикатися між форматами інформації [24, с. 18-19]. Це створює нові можливості (доступ до широкого спектра ресурсів), але водночас породжує ризики поверхневого сприйняття, втрати концентрації та когнітивного перевантаження.

Ключова когнітивна передумова стосується балансу когнітивного навантаження. Теорія когнітивного навантаження Дж. Свеллера (J. Sweller, 1988) наголошує на обмеженості робочої пам'яті, отже, цифрові матеріали мають бути структуровані так, щоб не перевищувати її можливостей. Це вимагає дозування контенту, логічної побудови матеріалу і чітких інструкцій. Н. В. Морзе [23, с. 19] підкреслює, що продуманий дизайн заняття зменшує зайве навантаження завдяки мікродозуванню контенту, використанню інфографіки, коротких відео та інтерактивних тестів із негайним зворотним зв'язком.

Важливу роль відіграє увага як обмежений психологічний ресурс. Дослідження Л. Г. Гаврілової та Я. В. Топольник показують, що у цифровому середовищі увага студентів часто розсіюється через надлишок стимулів. Тому викладач має бути своєрідним «архітектором уваги», керуючи фокусом студентів за допомогою візуальних маркерів, коротких блоків контенту і чергування видів діяльності [9, с. 3-4].

Не менш важливим є поняття мультимодальності. Відповідно до теорії мультимедійного навчання Р. Майєра (R. Mayer), людина краще засвоює матеріал, коли інформація узгоджено подається в кількох формах і активує вербальний та візуальний канали пам'яті. Водночас надлишок візуальних елементів, які не мають смислового навантаження, знижує ефективність засвоєння. У мовній освіті мультимодальність реалізується через поєднання аудіо (подкасти, діалоги), відео (TED Talks, BBC Learning English), інтерактивних вправ і текстових пояснень.

Друга група стосується емоційних та мотиваційних передумов (emotional and motivational prerequisites) цифрового навчання. Емоційна сфера істотно впливає на якість засвоєння матеріалу. Теорія емоційного інтелекту (emotional intelligence theory) П. Майєра (P. Mayer), Д. Селовея (J. Salovey) та Д. Карузо (D. Caruso) пов'язує здатність розуміти й регулювати власні емоції з успішністю навчання. В умовах цифрової взаємодії, де невербальні сигнали значною мірою ослаблені, викладачеві необхідно компенсувати їх через теплий тон, підтримувальний зворотний зв'язок, візуальні метафори та помірний, доречний гумор. Дослідження Г. Хеппа (H. Hepp), В. Холмса (W. Holmes) та Б. Крамера (B. Kramer) свідчать, що позитивна емоційна атмосфера посилює відчуття «присутності» (sense of presence) і формує відчуття безпеки, яке є необхідною умовою ефективного іншомовного спілкування.

Мотиваційний аспект описує теорія самодетермінації Е. Десі (E. Deci) та Р. Раяна (R. Ryan), де внутрішня мотивація ґрунтується на задоволенні потреб в автономії, компетентності та залученості до спільноти. У цифровому середовищі це реалізується через гнучкі траєкторії навчання, прозорі критерії оцінювання та доброзичливе навчальне середовище, у якому студент відчуває себе «своїм» у групі. Використання платформи Moodle дає змогу студентам обирати послідовність опрацювання модулів (автономія), відстежувати власний прогрес за допомогою електронних журналів і статистики (компетентність) і взаємодіяти у форумах (залученість до спільноти). О. С. Бутенко наголошує, що така організація підтримує інтерес до навчання навіть у тривалих онлайн-курсах [7, с.

50].

ІКТ посилюють мотивацію завдяки інтерактивності та елементам гри. Платформи Kahoot, Quizizz, Duolingo реалізують принцип «малих досягнень» і забезпечують короткі цикли зворотного зв'язку. Однак надмірна орієнтація лише на зовнішні винагороди може спричинити ефект «псевдогейміфікації», коли ігрові елементи не ведуть до реального поглиблення внутрішньої мотивації [14, с. 50].

Мотивація та емоційна залученість у цифровому середовищі прямо пов'язані з відчуттям безпеки. У навчанні іноземних мов це особливо важливо, оскільки страх помилки часто блокує мовленнєву активність. Психологічно безпечне середовище - це простір, у якому студент може експериментувати з мовою без страху осуду. Відчуття безпеки є однією з ключових умов глибокого навчання та розвитку творчого мислення [50, с. 12-14].

Емоційне вигорання і перевантаження онлайнною взаємодією (зокрема явище «Zoom-втоми» (Zoom fatigue)) належать до серйозних психологічних ризиків. Н. В. Морзе [23, с. 23-24] пропонує орієнтуватися на принцип «цифрового комфорту» (digital comfort), який передбачає мінімізацію зайвих платформ, чіткі часові рамки, перерви, а також поєднання синхронних та асинхронних форматів роботи.

Важливим є також соціально-комунікативний вимір. Цифрове навчання дедалі більше постає як соціокультурна взаємодія, у якій студенти є співтворцями знань. Теорія соціального конструктивізму Дж. Брюнера (J. Bruner) та соціальна теорія навчання А. Бандури (A. Bandura) розглядають навчання як процес, що відбувається у спільноті. У середовищі Moodle або Microsoft Teams групові проекти, обговорення та взаємооцінювання допомагають студентам відчувати себе частиною спільноти, а також сприяють розвитку емпатії та толерантності. Дослідження Т. Ковальчук та ін. [18, с. 41-43] підтверджують, що навчання із застосуванням комп'ютерних технологій (computer-supported collaborative learning, CSCL) підвищує рівень комунікативної компетентності й взаємної підтримки.

Окрему групу становлять рефлексивно-регулятивні передумови. О. В. Веретюк і С. П. Четверик [8, с. 139-140] доводять, що застосування цифрових журналів, е-портфоліо та систем аналітики сприяє розвитку метапізнання, тобто здатності аналізувати власне навчання. Рефлексія стає невід'ємною частиною процесу, підтримує внутрішню мотивацію і дає змогу усвідомити індивідуальну траєкторію розвитку.

У цифровому навчанні рефлексія тісно пов'язана з формуванням саморегуляції: умінням планувати, контролювати та оцінювати власну діяльність. Це можна розвивати через чек-листи, мініжурнали, індивідуальні плани та щоденники навчання.

Значущими є також *етико-інклюзивні передумови* цифрового навчання. Цифрові технології відкривають широкі можливості для адаптації навчального середовища до різних освітніх потреб, але водночас можуть породжувати нові бар'єри для студентів з обмеженим доступом до ресурсів або з особливими освітніми потребами. Т. Ковальчук та ін. [17, с. 41-43] зазначають, що платформи Microsoft Teams і Moodle, завдяки субтитрам, записам занять, адаптивному дизайну, підтримують інклюзивні підходи.

Інклюзивне цифрове середовище передбачає не лише технічну доступність ресурсів, а й психологічну готовність викладача працювати з різними категоріями студентів. Викладач має демонструвати емпатію, враховувати індивідуальні особливості здобувачів освіти, надавати підтримку не лише в академічному, а й в емоційному вимірі. Н. В. Бахмат [1, с. 93-95] підкреслює, що цифрова культура викладача охоплює етичну чутливість, уміння вибудовувати атмосферу довіри, партнерства й взаємоповаги в онлайн-взаємодії.

Цифрове середовище водночас вимагає посиленого розвитку критичного мислення та цифрової грамотності. Д. Тафазолі (D. Tafazoli) та М. Ромеро (E. Romero) [65, с. 55-60] розглядають критичне мислення як соціальний процес, що формується через обговорення, аргументацію та спільну перевірку джерел інформації. ЮНЕСКО та Європейська комісія [68, с. 8-9] наголошують, що цифрова грамотність має інтегруватися в усі навчальні курси, а не обмежуватися

окремими модулями. Для студентів мовних спеціальностей це означає здатність оцінювати надійність онлайн-ресурсів, аналізувати культурні контексти подачі інформації, розпізнавати маніпуляції та уникати стереотипів.

Окремого виміру набуває цифрова етика. Вона передбачає повагу до інтелектуальної власності, коректну комунікацію, недопущення булінгу, мови ворожнечі та дотримання конфіденційності особистих даних. Порушення етичних норм у цифровому середовищі може спричинити психологічні травми та руйнування довіри як між учасниками освітнього процесу, так і до інституції загалом. О. В. Веретюк, С. П. Четверик [8, с. 11-13] підкреслюють, що формування етичної поведінки у віртуальному середовищі має ґрунтуватися на розборі реальних кейсів, обговоренні наслідків неправомірних дій і спільному виробленні правил взаємодії.

Після пандемії COVID-19, коли більшість університетів перейшла на дистанційні або змішані формати, цифрові технології перестали бути додатковою опцією й перетворилися на необхідну умову забезпечення безперервності навчання. За даними ЮНЕСКО, у 2020-2023 роках понад 90 % викладачів закладів вищої освіти Європи та України використовували онлайн-платформи (Moodle, Google Classroom, Microsoft Teams) для організації навчання іноземних мов [68]. Цей період став каталізатором глибокої цифрової трансформації мовної освіти та істотно прискорив упровадження різноманітних ІКТ-інструментів у навчальний процес.

У практиці вищої школи можна виокремити кілька основних напрямів використання ІКТ у навчанні іноземних мов. По-перше, це системи управління навчанням (Learning Management Systems, LMS). Платформи Moodle, Canvas, Google Classroom, Blackboard створюють єдине середовище для організації курсу: розміщення навчальних матеріалів, налагодження комунікації, оцінювання та зворотного зв'язку. Як зазначає Г. О. Козубай [20, с. 84-93], упровадження системи Moodle дало змогу не лише автоматизувати контроль знань, а й істотно розширити можливості для самостійної роботи студентів: забезпечити доступ до інтерактивних завдань, відеоматеріалів, електронних

словників, тестів. Moodle підтримує різні мультимедійні формати, аналітику активності студентів, групові та індивідуальні проєкти, що робить її однією з найпоширеніших LMS у мовній освіті. У вищій школі такі системи виконують також організаційно-аналітичну функцію: фіксують відвідування, оцінки, час виконання завдань, що дозволяє викладачеві планувати індивідуальні траєкторії навчання. К. В. Рудніцька та В. В. Дроздова підкреслюють, що Moodle ефективно підтримує розвиток автономії студентів і формування навичок самоорганізації, оскільки навчальний контент залишається доступним у будь-який час і з різних пристроїв [31, с. 218-229].

По-друге, важливе місце посідають мобільні додатки як інструмент мікронавчання. Мобільні технології суттєво змінили формат вивчення мов, зробивши навчання більш гнучким, індивідуалізованим і безперервним. Такі додатки, як Duolingo, Memrise, Babbel, Quizlet, Drops тощо, втілюють принципи мікронавчання - коротких навчальних сесій, спрямованих на повторення й закріплення матеріалу. Дослідження Г. О. Козубай [20, с. 210-214] показує, що використання мобільних застосунків підвищує мотивацію студентів завдяки гейміфікації, миттєвому зворотному зв'язку та візуалізації результатів. Окрім комерційних додатків, у мовній освіті активно застосовуються академічно орієнтовані мобільні платформи (British Council Learn English, BBC Learning English, LinguaLeo тощо), які пропонують автентичні матеріали, інтерактивні вправи й культурно збагачений контент [15, с. 63-67].

По-третє, соціальні мережі функціонують як середовище іншомовної практики. Сучасні соціальні медіа (Instagram, Facebook, TikTok, YouTube, LinkedIn) стали неформальним, але потужним інструментом навчання. Вони дозволяють створювати контент, брати участь у мовних челенджах, спілкуватися з носіями мови та формувати професійний імідж. За даними Н. М. Скляренко [33, с. 52-53], понад 70 % студентів закладів вищої освіти використовують соціальні мережі для практики іноземної мови поза аудиторією. Соціальні мережі сприяють автентичній комунікації та розвитку неформального навчання: університети дедалі частіше створюють навчальні блоги, Instagram-сторінки

кафедр або YouTube-канали з навчальними відео, рекомендаціями та інтерактивними завданнями, що відповідає принципам конективізму, сформульованого Дж. Сіменсом (G. Siemens) у 2005 р.

По-четверте, у навчанні іноземних мов широко застосовуються хмарні сервіси та колаборативні платформи (Google Docs, Padlet, Jamboard, Trello, Miro тощо). Вони підтримують одночасне редагування, коментування й обговорення матеріалів, що дає змогу організовувати спільне написання текстів, створення презентацій, подкастів і відеопроєктів.

О. Рогульська, Т. Рудніцька та І. Дроздова [30, с. 161-169] доводять, що такі сервіси не лише підвищують ефективність групових завдань, а й розвивають навички міжособистісної комунікації, планування та самооцінки. Завдяки цим платформам студенти можуть створювати спільні презентації, колективні проєкти, подкасти або короткі відеоуроки, формуючи творчий компонент іншомовної комунікативної компетентності.

Поза цими «базовими» інструментами (LMS, мобільні додатки, соціальні мережі, хмарні сервіси) у сучасній мовній освіті дедалі більшого значення набувають технології штучного інтелекту та аналітики навчальних даних. Як зазначає Голмс В. [53, с. 17-22], системи штучного інтелекту в освіті поступово переходять від функції автоматизованого оцінювання до ролі персоналізованого «цифрового наставника», здатного адаптувати зміст, темп і формат завдань до індивідуальних особливостей студента.

Умовно можна виокремити кілька основних напрямів використання AI у навчанні іноземних мов:

Адаптивні системи (онлайн-курси з вбудованими модулями на основі штучного інтелекту (artificial intelligence, AI), інтелектуальні тренажери лексики й граматики) аналізують відповіді студента, фіксують характерні труднощі та прогрес і, спираючись на ці дані, автоматично змінюють рівень складності завдань, частоту повторень та формат підказок. За даними А. Кукульська-Галме (A. Kukulska-Hulme) [55, с. 231-247], використання адаптивних алгоритмів під час опрацювання лексики та вимови підвищує рівень засвоєння нових одиниць

на 25–30 % порівняно з традиційними лінійними курсами.

Розмовні агенти та чат-боти становлять окрему групу інструментів на основі штучного інтелекту, призначених для організації інтерактивної мовної практики у форматі діалогу між студентом і віртуальним «співрозмовником». Інструменти типу Speakly, Mondly AI Tutor, чат-боти в месенджерах або генеративні системи на кшталт ChatGPT дозволяють моделювати діалогові ситуації, відпрацьовувати мовленнєві стратегії, отримувати миттєві мовні підказки. Їхня перевага полягає в доступності «умовного співрозмовника» у будь-який час та можливості багаторазового відпрацювання комунікативних сценаріїв без страху оцінювання з боку однолітків.

Системи автоматизованого оцінювання письма й усного мовлення виступають окремим класом цифрових засобів контролю, які дають змогу автоматизувати перевірку письмових і усних завдань, фіксувати помилки та генерувати попередній зворотний зв'язок для студента. Сервіси Write & Improve (Cambridge English), Grammarly, Speechace, Writefull аналізують тексти або усні відповіді студентів, виявляють граматичні, лексичні та стилістичні помилки, пропонують варіанти виправлень. Такі інструменти виконують роль «першої лінії» зворотного зв'язку, знімаючи технічне навантаження з викладача та звільняючи час для глибшого опрацювання змістових, дискурсивних і прагматичних аспектів мовлення. Вони не замінюють професійне оцінювання, але посилюють його, роблячи процес перевірки більш прозорим і оперативним.

Мовні та письмові помічники є цифровими інструментами на основі штучного інтелекту, які підтримують користувача під час створення й редагування текстів, пропонуючи лексичні, граматичні та стилістичні підказки. Інструменти на основі AI (автодоповнення, перефразування, стилістичні підказки) інтегруються у текстові редактори й браузері. Вони допомагають студентам редагувати власні тексти, добирати точніші лексичні одиниці, дотримуватися жанрових і стилістичних норм. У контексті навчання іноземних мов це відкриває можливості для поточого оцінювання роботи студента: студент може кілька разів доопрацьовувати текст, отримуючи поступовий, поетапний

фідбек.

Аналітика навчальних даних охоплює збір та інтерпретацію даних про участь студентів у курсі, їхню успішність і динаміку прогресу з метою своєчасного коригування навчального процесу. Аналітичні панелі викладача (dashboard systems), про які йдеться у звітах Європейської комісії [45, с. 27-29], збирають дані про активність студентів у курсі (час входу в систему, виконання тестів, участь у форумах, динаміку успішності) та візуалізують їх у зручній формі. У викладанні іноземних мов це дає змогу своєчасно виявляти студентів із ризиком відставання, бачити «вузькі місця» (наприклад, масові помилки у певному типі завдань на аудіювання чи письмо) й коригувати зміст курсу або темп його проходження.

Поряд зі штучним інтелектом особливе місце посідають інструменти онлайн- комунікації, що забезпечують синхронну взаємодію у віртуальному просторі. Такі платформи, як Zoom, Microsoft Teams, Google Meet, Discord стали невід'ємною частиною навчального процесу у вищій школі. Їхня освітня цінність полягає не лише в технічній можливості проведення відеозанять, а у створенні «віртуальної присутності», коли студенти, попри фізичну дистанцію, відчують себе учасниками реальної спільноти [33, с. 62-63].

Узагальнюючи наведені підходи, можна стверджувати, що сучасна практика використання ІКТ у навчанні іноземних мов у вищій школі характеризується високим рівнем різноманітності, інтегрованості та гнучкості. Вона охоплює як технічні інновації (AI, мобільні застосунки, аналітику), так і соціокультурні трансформації - переосмислення ролі викладача, студента, форматів комунікації та оцінювання. Водночас загальнотеоретичні тенденції набувають реального змісту лише в конкретному контексті.

В Україні інтеграція ІКТ у навчання іноземних мов має поступальний характер. Більшість українських університетів, зокрема Київський університет імені Бориса Грінченка, Львівський національний університет імені І. Франка, ХНПУ імені Г. Сковороди, активно впроваджують змішані курси з використанням LMS Moodle, Zoom та мобільних додатків. У більшості програм

для бакалаврів і магістрів філологічних спеціальностей передбачено обов'язкові дисципліни з цифрової грамотності та методики використання ІКТ у мовній освіті.

Західноукраїнський національний університет (ЗУНУ) демонструє типову для сучасної вищої школи модель інтеграції ІКТ у мовну освіту, поєднуючи загальноуніверситетську цифрову інфраструктуру з предметно орієнтованими ресурсами для філологічних спеціальностей.

Важливу роль відіграє офіційний вебсайт університету, який виконує функції інформаційного й навчально-методичного хабу. На сайті розміщено освітньо-професійні програми, робочі програми дисциплін, електронні версії навчально-методичних комплексів, розклади занять, оголошення кафедр, доступ до електронної бібліотеки, репозитарію наукових публікацій, а також новини міжнародних програм і академічної мобільності. Для студентів мовних спеціальностей це означає можливість оперативно отримувати інформацію про зміст дисциплін, вимоги до результатів навчання, ознайомлюватися з рекомендованою літературою та електронними ресурсами ще до початку курсу, а також використовувати англomовні й німецькомовні анотації, описи програм і новини як автентичний матеріал для читання та перекладу.

Ключовим елементом цифрової інфраструктури ЗУНУ є університетська система Moodle, у якій створено курси з усіх дисциплін освітньо-професійних програм, наприклад «Бізнес комунікації та переклад». У процесі навчання іноземних мов Moodle використовується на заняттях з «Практики усного та писемного мовлення», «Практичної граматики», «Лексикології», «Теорії та практики перекладу», «Ділової іноземної мови», «Інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні іноземних мов» тощо. У межах цих курсів викладачі розміщують тексти для читання й аудіювання, презентації, лексико-граматичні вправи, тести, форуми для обговорення, а також завдання для письма з можливістю завантаження файлів і подальшого коментування. Використання вбудованих інструментів оцінювання та журналу успішності дозволяє студентам у реальному часі відстежувати власний прогрес, а викладачам - планувати

індивідуальну підтримку й диференціювати завдання.

Значну роль у практиці ЗУНУ відіграють сервіси синхронної комунікації - насамперед Microsoft Teams і Zoom, які активно використовувалися під час дистанційного та змішаного навчання й частково збереглися у форматі гібридних занять, онлайн-консультацій, захистів індивідуальних і групових проєктів. Для мовних курсів такі платформи дозволяють організувати рольові ігри, дискусії, міні-презентації іноземною мовою з використанням функцій демонстрації екрану, спільної дошки, чатів, «breakout rooms» для роботи в малих групах.

Особливістю матеріально-технічної бази ЗУНУ є наявність спеціалізованої аудиторії 1112, обладнаної мультимедійним лінгафонним комплексом Nibelung. Ця система дає змогу організувати фронтальне, групове й індивідуальне аудіювання, запис і прослуховування усних відповідей студентів, моделювання ситуацій послідовного й синхронного перекладу. Викладач може з робочого місця керувати підключенням студентських робочих станцій, формувати пари та підгрупи для діалогів, моніторити хід виконання завдань у режимі реального часу. Такий формат роботи особливо ефективний на заняттях з практики усного мовлення й перекладу, оскільки забезпечує високу інтенсивність мовленнєвої практики, індивідуальний зворотний зв'язок і наближені до реальних умови комунікації.

У процесі вивчення іноземних мов і перекладознавчих дисциплін у ЗУНУ активно використовуються електронні словники та програми для перекладу. Студенти працюють з онлайн-ресурсами типу Reverso Context, Linguee, Cambridge Dictionary, Longman Dictionary Online, а також із машинними перекладачами Google Translate, DeepL як інструментами для первинного аналізу тексту або порівняння варіантів перекладу. У межах дисциплін «Теорія і практика перекладу», «Практика письмового перекладу» особлива увага приділяється критичному використанню таких сервісів: студенти виконують порівняльний аналіз результатів машинного перекладу, редагують автоматично згенеровані тексти, вчать розрізняти прийнятні й помилкові рішення, що сприяє формуванню цифрової та перекладацької компетентностей.

На заняттях з практики мовлення викладачі часто залучають мобільні додатки (Quizlet, Kahoot, Mentimeter) для тренування лексики та граматики, швидкого опитування, організації міні-вікторин. Такі засоби виконують функцію мікронавчання й гейміфікації, підтримуючи інтерес і динаміку заняття. У рамках самостійної роботи студенти використовують Duolingo, Memrise, BBC Learning English, подкасти англomовних медіаплатформ для розширення словникового запасу та розвитку навичок аудіювання.

Окремий блок становить використання соціальних мереж і хмарних сервісів у навчальному процесі. Кафедра іноземних мов ЗУНУ підтримує сторінки у соціальних мережах (Facebook, Instagram, Telegram), де публікують оголошення, корисні посилання, матеріали з методичних заходів, а також презентації студентських проєктів. Для групових завдань застосовуються Google Docs, Google Slides, Padlet, Trello: студенти спільно створюють презентації, чек-листи, глосарії термінів, міні-дослідження іноземною мовою. Такий формат не лише розвиває мовну компетентність, а й формує навички командної роботи, цифрової комунікації й відповідальності за спільний результат.

Важливим компонентом є можливості університетського веб-ресурсу. На сайті ЗУНУ доступні електронний каталог бібліотеки, повнотекстові навчальні посібники й монографії, збірники наукових праць, інформація про міжнародні проєкти, програми академічної мобільності, стипендії та гранти. Для студентів-філологів це джерело автентичних англomовних і німецькомовних текстів (анотацій, описів програм, новин), які можуть використовуватися як матеріал для читання, перекладу чи лінгвістичного аналізу. Наявність електронного репозитарію забезпечує доступ до кваліфікаційних робіт, статей викладачів, що сприяє формуванню академічної культури й навичок роботи з науковими джерелами.

Загалом у ЗУНУ ІКТ на даному етапі використовуються переважно в таких напрямках:

- організація навчального процесу (Moodle-курси з усіх дисциплін, електронні журнали, розклад, інформаційна підтримка через сайт);

- забезпечення мовленнєвої практики (лінгафонний комплекс Nibelung, відеоконференції, мобільні додатки);
- підтримка перекладацької діяльності за допомогою онлайн-словників та електронних довідкових ресурсів.
- створення й презентація навчальних проєктів (хмарні сервіси, соціальні мережі);
- доступ до електронних бібліотечних і довідкових ресурсів.

Отже, сучасна практика використання ІКТ у навчанні іноземних мов у вищій школі, зокрема в Західноукраїнському національному університеті, спирається на розвинену цифрову інфраструктуру та різноманітні інструменти - від LMS Moodle і лінгафонних комплексів до мобільних застосунків, хмарних сервісів і програм штучного інтелекту. Вони допомагають організувати навчальний процес, підтримують мовленнєву й перекладацьку практику, розвивають автономність студентів і їхні міжкультурні та цифрові компетентності.

Разом із тим, викладачі відзначають низку труднощів, серед яких: нестабільність інтернет-з'єднання, різний рівень цифрових навичок студентів, перевантаженість онлайн-курсів, а також відсутність систематичної підготовки педагогів до роботи з AI-інструментами. У цьому контексті особливої ваги набуває формування цифрової педагогічної компетентності, яка, за визначенням UNESCO [68, с. 8-10], охоплює технічний, методичний, комунікативний, етичний та аналітичний виміри.

Інтеграція адаптивних систем і штучного інтелекту у платформи на кшталт Moodle чи Edmodo дає змогу автоматично підбирати завдання відповідно до рівня підготовки й динаміки прогресу, створюючи ситуації «поступового успіху» [66, с. 231-247]. Одночасно це вимагає дотримання принципів академічної доброчесності, захисту персональних даних і розвитку критичного ставлення до результатів роботи AI.

У ширшому вимірі сучасна мовна освіта все більше набуває рис інтегрованого цифрового простору, де поєднуються формальне, неформальне й

інформальне навчання: мобільні застосунки, подкасти, онлайн-курси (Coursera, FutureLearn, edX), міжнародні віртуальні обміни (Erasmus+ Virtual Exchange, EU4Digital Education) розширюють можливості для розвитку мовної, міжкультурної й громадянської компетентностей. Паралельно актуалізуються питання психологічної безпеки та цифрового благополуччя та цифрової етики: баланс між онлайн- та офлайн-активністю, профілактика цифрового вигорання, дотримання авторського права, конфіденційності даних, норм академічної доброчесності [51, с. 23-24; 32, с. 44-46].

Сучасні підходи також засвідчують зміщення акценту з інструментального на компетентнісний вимір використання ІКТ. Якщо раніше йшлося переважно про оволодіння окремими програмами й платформами, то нині у фокусі - розвиток комплексної цифрової грамотності, що включає критичне мислення, інформаційну етику, здатність до співпраці та міжкультурної комунікації [35, с. 6-8; 37, с. 55-60]. Відповідно, роль викладача трансформується: він виступає куратором цифрового досвіду студента, допомагає орієнтуватися в інформаційних потоках, обирати надійні джерела та осмислено використовувати технології у власній навчальній траєкторії.

Успіх цифрової трансформації освіти визначається не кількістю інструментів, а якістю їхнього педагогічно виваженого застосування - тим, наскільки технології справді сприяють розвитку мовних, комунікативних, критичних та соціальних компетентностей студентів. Майбутнє мовної освіти полягає не в заміні традиційного викладання цифровими платформами, а у створенні синергетичного освітнього середовища, де людина й технологія взаємодіють як партнери в пізнанні.

Висновки до першого розділу

Узагальнюючи зміст першого розділу, можна сказати, що інформаційно-комунікаційні технології в навчанні іноземних мов доцільно розглядати не як окремі «засоби», а як цілісне цифрове освітнє середовище. Воно об'єднує інформаційний компонент (контент і ресурси), комунікаційний (канали

взаємодії) та організаційний (LMS, електронні журнали, аналітика), а також впливає на цілі й зміст мовної підготовки. Саме тому ІКТ безпосередньо пов'язуються з формуванням іншомовної комунікативної, міжкультурної та цифрової компетентностей здобувачів освіти.

У розділі уточнено основні функції ІКТ (інформаційну, комунікаційну, мотиваційну, аналітичну, організаційну, культуротворчу) та показано, як їх поєднання змінює логіку навчального процесу: забезпечує мультимодальне подання матеріалу, реальну мовну взаємодію, швидкий зворотний зв'язок, можливість формувального оцінювання й індивідуалізації навчання. Одночасно окреслено ключові ризики цифровізації (перевантаження, «Zoom-втома», цифрова нерівність, етичні проблеми), що вимагає від викладача усвідомленого й педагогічно виваженого використання технологій.

Окремо наголошено на зміні ролей учасників освітнього процесу: викладач постає фасилітатором і дизайнером навчального середовища, а студент – активним суб'єктом, який вибудовує власну освітню траєкторію, користується цифровими ресурсами для пошуку, комунікації й створення контенту. На прикладі практики ЗУНУ показано типову для українських ЗВО модель інтеграції ІКТ у мовну освіту (LMS Moodle, лінгафонні комплекси, мобільні додатки, хмарні сервіси, онлайн-комунікація).

Важливим підсумком є виокремлення лінгводидактичних та психологічних передумов ефективного використання ІКТ: урахування когнітивного навантаження, підтримка мотивації й психологічної безпеки, розвиток співпраці, рефлексії, цифрової грамотності та етики. Саме ці умови визначають, чи сприятимуть технології реальному розвитку мовленнєвих і міжкультурних умінь. Сформульовані положення створюють основу для подальшого аналізу лінгводидактичних засад використання ІКТ у другому розділі роботи.

РОЗДІЛ 2. ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ

2.1. Особливості іншомовної комунікації в умовах цифровізації освіти

Кінцевою метою мовної підготовки є не стільки засвоєння системи мовних одиниць, скільки формування здатності до ефективної іншомовної комунікації в різних соціальних та професійних контекстах.

Під комунікацією у комунікативній лінгвістиці розуміють цілеспрямований процес створення, передавання та інтерпретації смислів між учасниками взаємодії за допомогою вербальних і невербальних засобів у певному соціокультурному контексті.

У європейській традиції, спираючись на праці М. Леві, іншомовну комунікацію розглядають як цілеспрямований обмін смислами між учасниками, які належать до різних мовних і культурних спільнот, за допомогою вербальних і невербальних засобів [57, с. 23-25]. У Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти (Common European Framework of Reference for Languages: Companion Volume, CEFR Companion Volume) наголошується, що комунікація охоплює мовленнєву діяльність, взаємодію, посередництво та співпрацю і передбачає інтеграцію лінгвістичних, соціолінгвістичних і прагматичних ресурсів [14, с. 30-33].

З позицій психолінгвістики іншомовна комунікація характеризується особливим співвідношенням автоматизованих і свідомо контрольованих операцій. На відміну від рідної мови, продукування висловлювань іноземною мовою пов'язане з підвищеним залученням довільної уваги, внутрішнього перекладу, опори на зразки, шаблони й підказки. Відповідно до теорії міжмови Л. Селінкера, мовлення студента розглядається як динамічна система, що перебуває між рідною та цільовою мовами і постійно змінюється під впливом

досвіду комунікації [57, с. 11-14]. Звідси випливають типові особливості іншомовного мовлення - повільніший темп, більша кількість пауз, самокорекцій, використання компенсаторних стратегій (опис поняття, перефразування, звернення по допомогу), активна опора на контекст.

На комунікативному рівні іншомовне спілкування має низку ключових характеристик. По-перше, воно завжди цілеспрямоване: кожне висловлювання виконує певну функцію – інформування, переконання, регулювання поведінки, вираження оцінки чи емоційного стану. По-друге, іншомовна комунікація є ситуативно зумовленою: ролі учасників, їхній статус, дистанція спілкування, жанр та канал комунікації задають очікувані мовні й поведінкові моделі. По-третє, вона має виразну соціокультурну основу, оскільки норми ввічливості, способи вираження незгоди, гумору чи критики суттєво відрізняються в різних культурах [60, с. 56-60]. По-четверте, іншомовна комунікація має інтерактивний характер: смисл формується у взаємодії через уточнення, репліки-перефразування, запитання, невербальну підтримку.

До найважливіших категорій комунікації відносять дискурс, мовленнєвий жанр і мовленнєвий акт.

Дискурс розглядають як мовлення в конкретній ситуації спілкування, коли важливий не лише сам текст, а й хто, з ким, де і з якою метою говорить. Тобто це не просто набір речень, а текст у дії, пов'язаний із ситуацією, учасниками, їхніми намірами та фоновими знаннями [3, с. 136]. Наприклад, одна й та сама фраза англійською мовою "Could you open the window?" у побутовій розмові між друзями, у формальному листі до викладача чи в онлайн-чаті під час заняття має різний ступінь ввічливості, інший соціальний статус учасників і різний ступінь офіційності - саме ця «прив'язка» до конкретної ситуації й утворює дискурс. Дискурс можна описати як сукупність мовленнєво-мисленнєвих дій комунікантів, пов'язаних із пізнанням, інтерпретацією та презентацією світу мовцем і сприйняттям мовної картини світу адресатом.

Мовленнєвий жанр - це відносно стійкий тип висловлювання, що склався в певній сфері спілкування й характеризується типовою комунікативною метою,

тематикою, композицією та набором мовних засобів [9, с. 136]. Жанр задає «шаблон» того, як зазвичай говорять/пишуть у конкретній ситуації: хто кому звертається, з якої причини, у якій формі, з яким ступенем офіційності. До його ключових параметрів належать:

- комунікативна мета (попросити, поінформувати, покаржитися, переконати);
- типовий зміст (про які питання йдеться в цьому жанрі);
- адресант та адресат (студент - викладач, заявник - установа, автор - широка аудиторія);
- композиція (стійка послідовність частин: звертання - вступ - основна частина - завершення);
- мовні засоби (характерна лексика, граматики, формули ввічливості, кліше).

Саме поєднання цих параметрів робить жанр впізнаваним і відрізняє, наприклад, офіційний лист від поста в соціальній мережі чи короткого запиту в чаті.

У прикладній лінгвістиці й жанрово-орієнтованому підході до навчання мовленнєвий жанр розглядають як базову одиницю навчання говоріння й письма.

Формування жанрової компетентності означає навчити студента розпізнавати жанр і свідомо добирати структуру та мовні засоби відповідно до конкретної ситуації спілкування й типу дискурсу.

Мовленнєвий акт - це цілісна одиниця мовленнєвої діяльності, за допомогою якої мовець не лише щось повідомляє, а й виконує певну дію (стверджує, запитує, просить, дякує, обіцяє, вибачається тощо). У теорії Дж. Остіна і Дж. Серля мовленнєвий акт розглядають як поєднання трьох рівнів:

- локутивного (те, що буквально сказано - формулювання висловлювання);
- ілокутивного (що робить мовець цим висловлюванням - запит, прохання, наказ, пропозиція, порада);
- перлокутивного (якого ефекту висловлювання досягає в адресата - переконання, заспокоєння, стимулювання до дії).

На цій основі виокремлюють основні типи мовленнєвих актів: репрезентативи (ствердження, опис, констатація), директиви (прохання, поради, накази, запитання), комісиви (обіцянки, зобов'язання), експресиви (подяка, вибачення, комплімент, скарга) та декларативи (оголошення рішення, зміна статусу, наприклад *I now pronounce you...*). Для навчання іноземних мов це поняття є ключовим, оскільки робота з мовленнєвими актами означає навчати студента не просто будувати граматично правильні речення, а добирати такі мовні засоби, які адекватно реалізують потрібну комунікативну дію в конкретній ситуації спілкування.

Відповідно, дискурсивні вміння у навчанні іноземних мов охоплюють здатність:

- будувати зв'язні висловлювання й тексти в межах певного дискурсу;
- добирати доречні мовленнєві жанри для конкретної ситуації;
- поєднувати окремі мовленнєві акти в цілісну комунікативну стратегію з урахуванням адресата, мети спілкування й соціальних норм.

У контексті інформаційно-комунікаційних технологій особливого значення набуває цифровий дискурс – сукупність мовленнєвих практик, що реалізуються в електронному середовищі (чати, форуми, коментарі, соціальні мережі, відеоконференції). Для нього характерні поєднання вербального тексту з емодзі, реакціями, мультимедійними елементами, скороченнями, хештегами, а також специфічні норми онлайн-взаємодії. Формування дискурсивних умінь у цифровому дискурсі передбачає навчання студентів доречно використовувати ці ресурси для побудови змістовно й етично коректної іншомовної комунікації.

Окрему роль у іншомовній комунікації відіграють прагматичні аспекти: інтерпретація мовленнєвих актів, імплікатур, натяків, іронії, управління ввічливістю. Недостатній рівень прагматичної компетентності нерідко призводить до комунікативних збоїв навіть за достатнього лінгвістичного рівня. Саме тому у сучасних підходах до навчання все більшої ваги набувають сценарії реальних комунікативних ситуацій, рольові ігри, аналіз діалогів, у яких моделюється складна система соціальних очікувань і культурних норм [9, с. 105-

107].

Значний вплив на якість іншомовної комунікації має емоційно-вольова сфера комуніканта. Гіпотеза афективного фільтра, що розроблена в межах комунікативного підходу до навчання мов, пояснює, що високий рівень тривоги, страх помилки, відсутність відчуття психологічної безпеки блокують доступ до мовних ресурсів і негативно позначаються на продукуванні мовлення [12, с. 22-24]. Для студентів це проявляється в уникненні усних відповідей, надмірній орієнтації на «правильність», небажанні брати участь у дискусіях. Відтак доброзичливий стиль взаємодії, толерантне ставлення до помилок, позитивний зворотний зв'язок є необхідною умовою розвитку іншомовної комунікації.

Сучасна іншомовна комунікація невід'ємна від міжкультурного виміру. У документах Ради Європи багатомовну та полікультурну компетентність розуміють як здатність особи творчо використовувати ресурси кількох мов і культур, у різний спосіб поєднувати їх у спілкуванні та обирати відповідну мову чи їхню комбінацію залежно від комунікативної мети [41, с. 43-45]. Г. Фурстенберг і С. Леве розглядають навчання іноземної мови як організацію «зустрічі культур», де суб'єкт постійно співвідносить власні уявлення зі світоглядом іншого [47, с. 56-60]. Для майбутніх філологів важливо не лише опанувати мовні засоби, а й навчитися розпізнавати культурно зумовлені смисли, уникати стереотипізації та етноцентризму, будувати комунікацію на засадах поваги й діалогу.

У цьому контексті зростає роль феноменів плюрилінгвізму й транслінгвізму, коли студенти вільно вільно переходять між рідною та іноземними мовами, використовуючи змішаний мовний репертуар для конструювання смислів. Університетська аудиторія стає простором, де формується не лише іншомовна, а й багатомовна ідентичність студента, здатного використовувати різні мовні ресурси залежно від ситуації спілкування [49, с. 231-233]. Це зумовлює потребу перегляду традиційних уявлень про «чистоту» мовного коду на користь більш гнучких, комунікативно-орієнтованих підходів.

Цифровізація освіти суттєво трансформує умови реалізації описаних

характеристик іншомовної комунікації. Розвиток інформаційно-комунікаційних технологій створює нові формати взаємодії, розширює простір і час спілкування, змінює співвідношення між усною і писемною формами мовлення. Р. Керн наголошує, що комп'ютерно опосередкована комунікація формує нові умови існування мовлення і письма, у яких текст, зображення, звук та гіперпосилання функціонують як єдине ціле, а межа між усним і писемним мовленням стає умовною [60, с. 3-5].

Однією з провідних рис іншомовної комунікації в цифровому освітньому середовищі є мультимодальність. Як зазначає Н. В. Морзе, цифрові платформи поєднують текстові, аудіальні, візуальні й інтерактивні компоненти, що активізує різні канали сприйняття інформації та змінює когнітивні стратегії здобувачів освіти [24, с. 18-19]. У навчанні іноземних мов це проявляється в використанні відеолекцій, навчальних подкастів, інфографіки, інтерактивних карт, цифрових коміксів, субтитрованих відео тощо. Студент працює не лише зі словом, а й із зображенням, звуковим рядом, елементами інтерфейсу, що потребує формування мультимодальної грамотності - уміння «читати» та створювати повідомлення, де значення розподілене між кількома каналами.

Цифрове середовище поєднує синхронні й асинхронні формати комунікації. Синхронні відеозаняття на платформах Zoom, Microsoft Teams, Google Meet дають змогу моделювати ситуації «живого» спілкування, проводити дискусії, дебати, рольові ігри, зберігаючи важливі елементи невербальної взаємодії [32, с. 30-34]. Асинхронна комунікація (форуми в Moodle, блоги, коментарі до завдань, спільні документи) забезпечує студентам час для обдумування відповіді, редагування тексту, перевірки фактів, залучення додаткових джерел. Іншомовне спілкування у такому форматі набуває рис тривалого процесу, у якому можливе повернення до попередніх повідомлень, порівняння варіантів формулювань, поступове ускладнення мовленнєвих засобів.

Поширення соціальних мереж і платформ спільної роботи (Facebook, Instagram, Telegram, YouTube, LinkedIn, Discord, Padlet тощо) призводить до

появи нових жанрів цифрового іншомовного дискурсу: постів, сторіз, коментарів, подкастів, відеоесе, вебінарів, коротких навчальних відео [39, с. 35–38]. Усередині цих платформ формуються різні режими комунікації. До публічної комунікації належать дописи й сторіз, адресовані широкій або напівзакритій аудиторії, де важливими є вміння стисло й виразно подати зміст, поєднати текст із візуальними та аудіовізуальними елементами, дотримуючись при цьому норм цифрового етикету. Напівпублічну комунікацію репрезентують коментарі та ланцюжки відповідей, у межах яких відпрацьовуються короткі реакції, уточнювальні запитання, погодження й заперечення, аргументація власної позиції у відносно неформальному форматі.

До більш закритих форматів належать особисті повідомлення та групові чати, що моделюють робоче й повсякденне спілкування: узгодження спільних дій, обмін оперативною інформацією, взаємну підтримку у навчанні. Окремий сегмент становлять тематичні спільноти й професійні групи (канали факультетів, освітні спільноти, фахові мережі), де іноземна мова використовується для обговорення навчальних і професійних питань, поширення анонсів, рекомендацій, рефлексивних дописів. У форматах прямих трансляцій і вебінарів поєднуються усне мовлення ведучого та письмові реакції аудиторії в чаті (запитання, коментарі, короткі оцінні репліки).

Для студентів це означає, що іноземна мова функціонує в різних режимах: від комунікації «один-до-багатьох» (пости, трансляції) до «багато-до-багатьох» (коментарі, групові чати, спільноти), від формальніших до неформальних форматів. Опанування такої комунікації потребує поєднання мовної, жанрової та технічної компетентностей: здатності адаптувати тон, лексику, обсяг і структуру висловлювання до конкретної платформи, типу аудиторії та власної ролі (автор допису, коментатор, учасник чату, модератор).

Цифровий формат змінює й прагматичні параметри іншомовної комунікації. Частина невербальних сигналів замінюється емодзі, стікерами, GIF-зображеннями, реакціями; письмове мовлення набуває рис усного (скорочені конструкції, розмовні маркери, елементи сленгу); зростає ризик непорозумінь

через відсутність безпосереднього контексту та інтонації. У програмних документах Ради Європи підкреслюється важливість формування компетентності онлайн-взаємодії - уміння дотримуватися цифрового етикету, коректно виражати емоції, підтримувати конструктивний тон дискусії, запобігати конфліктам [41, с. 56-58]. Для мовної освіти це означає, що тренування ввічливості, аргументації, заперечення, вибачення має включати моделі цифрового дискурсу (чат, форум, електронний лист, професійна мережа).

У цифровому середовищі виразніше проявляються явища кодування й переходу з однієї мови на іншу. Студенти часто комбінують елементи рідної та іноземної мов, використовують змішані хештеги, англiцизми, скорочення. Такі практики можуть як сприяти формуванню гнучкого використання рідної та іноземної мов, так і створювати додаткові труднощі у засвоєнні нормативних жанрів академічного чи ділового спілкування. Тому важливим завданням викладача є допомога студентам у розмежуванні «повсякденного» цифрового дискурсу і більш формалізованих форматів, розвитку здатності свідомо змінювати реєстр спілкування залежно від ситуації [43, с. 235-237].

Цифровізація освіти трансформує й ролі учасників іншомовної комунікації. За спостереженням Г. Гампел та У. Стіклер, онлайн-викладач передусім виступає дизайнером і модератором цифрового комунікативного простору, організатором взаємодії та рефлексії, а не лише джерелом знань [51, с. 10-13]. Він визначає структуру курсу в LMS, добирає інструменти для синхронної й асинхронної роботи, формулює правила спілкування, дбає про психологічну безпеку. Студент, своєю чергою, набуває більшої автономії: самостійно планує час входу в курс, обирає траєкторії виконання завдань, створює власні цифрові продукти (презентації, відеосесі, подкасти, блоги), бере участь у взаємооцінюванні та колективному конструюванні знань.

Разом з новими можливостями цифрове середовище породжує й низку викликів для іншомовної комунікації: інформаційне перевантаження, фрагментовану увагу, ризики поверхневого опрацювання текстів, цифрову нерівність, проблеми етичної взаємодії (кіберагресія, токсичні коментарі,

поширення стереотипів) [50, с. 3-4; 5, с. 2-24]. Університетські курси іноземної мови мають не лише використовувати цифрові ресурси, а й навчати студентів критично оцінювати джерела, дотримуватися правил безпечної комунікації, підтримувати баланс між онлайн- та офлайн-активністю.

Отже, особливості іншомовної комунікації в умовах цифровізації освіти визначаються поєднанням загальних закономірностей мовленнєвої взаємодії (цілеспрямованість, ситуативність, соціокультурна зумовленість, інтерактивність, багаторівневність) з новими параметрами цифрового середовища – мультимодальністю, поєднанням синхронних і асинхронних форматів, появою нових жанрів, глобальною міжкультурною спрямованістю, зміненими прагматичними нормами та трансформацією ролей викладача й студента. Ці характеристики задають методичні орієнтири для побудови навчального процесу й будуть конкретизовані у підрозділі 2.2, присвяченому ролі інформаційно-комунікаційних технологій у формуванні окремих мовленнєвих компетентностей.

2.2. Роль інформаційно-комунікаційних технологій у формуванні мовленнєвих компетентностей

Відповідно до «Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти...» іншомовна комунікативна компетентність розглядається як здатність особи ефективно користуватися мовою для спілкування в різних ситуаціях, поєднуючи лінгвістичні, соціолінгвістичні та прагматичні ресурси [6914, с. 14-18]. Структурно вона охоплює рецептивні (аудіювання, читання), продуктивні (говоріння, письмо), інтерактивні види діяльності, а також медіацію як посередництво між мовами й культурами [62, с. 19-21].

Р. Кравець підкреслює, що цифрове середовище істотно змінює способи формування цих компетентностей: трансформуються джерела текстів, формати комунікації, зворотного зв'язку та оцінювання [521, с. 105-107]. Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) забезпечують багатоканальний доступ до

автентичного мовного матеріалу, сприяють інтеграції різних видів мовленнєвої діяльності, розширюють можливості самостійної роботи й поточного оцінювання результатів навчання. Н. Морзе розглядає цифрове середовище як простір мультимодальної комунікації, де аудіювання, говоріння, читання й письмо функціонують не окремо, а як взаємопов'язані компоненти єдиних комунікативних ситуацій (онлайн-курс, форум, відеоконференція, спільний проєкт у хмарному сервісі) [24, с. 18-19]. В. Дроздова наголошує, що завдяки цьому мовні завдання набувають рис «реальних комунікативних практик», оскільки пов'язуються з автентичними текстами, актуальною проблематикою та реальною аудиторією (інші студенти, учасники міжнародних проєктів, носії мови) [13, с. 63–66].

З огляду на це доцільно поетапно розглянути, як ІКТ сприяють формуванню кожного виду мовленнєвої компетентності, а також те, як вони забезпечують їхню інтеграцію в межах цілісного навчального процесу.

Аудіювання є базовим рецептивним видом мовленнєвої діяльності, що полягає у сприйманні та розумінні усного мовлення на слух. У структурі компетентності в аудіюванні виокремлюють, зокрема, вміння:

- розпізнавати звуки, інтонаційні контури та членування мовлення на смислові відрізки;
- ідентифікувати знайомі лексичні й граматичні структури;
- виділяти ключові смислові опори (ключові слова, сигнальні фрази, логічні зв'язки);
- прогнозувати подальший зміст висловлювання;
- утримувати інформацію в оперативній пам'яті та інтерпретувати її відповідно до комунікативної ситуації.

За С. Ю. Ніколаєвою та О. Б. Бігич, сформованість компетентності в аудіюванні передбачає здатність розуміти усне мовлення різних типів (діалоги, монологи, інструкції, повідомлення) залежно від тематики, темпу, умов сприйняття та ступеня опори на наочність [6, с. 280]. При цьому важливим вважається не лише «пасивне» розуміння, й уміння виконувати на основі

почутого подальші дії: реагувати реплікою, виконувати завдання, робити висновки.

Традиційно аудіювання вважають одним із найбільш складних видів мовленнєвої діяльності, оскільки воно пов'язане з одночасною роботою слухової пам'яті, уваги та механізмів прогнозування, а також із подоланням фонетичних (акцент, темп, редукція), лексичних і граматичних труднощів. Тому методика навчання аудіювання передбачає поетапне формування вмінь: від глобального розуміння (визначення теми, основної думки) – до вибіркового (виокремлення потрібної інформації) і детального розуміння, а також розвиток стратегій роботи з текстом (передбачення змісту за заголовком, опорними словами, візуальною підтримкою) [10, с. 280].

У цьому контексті цифрове середовище суттєво розширює можливості розвитку компетентності в аудіюванні порівняно з традиційним підручником. Студент отримує доступ до широкого масиву автентичних аудіо- та відеоматеріалів різних жанрів, тематик, акцентів і темпів мовлення; може регулювати швидкість відтворення, повторювати окремі фрагменти, користуватися субтитрами чи транскриптами. Н. Морзе підкреслює, що онлайн-ресурси (подкасти, відеолекції, освітні платформи) дають змогу цілеспрямовано тренувати як глобальне, так і вибіркоче та детальне розуміння, якщо завдання структуровано за етапами «до слухання - під час слухання - після слухання» [27, с. 18-19]. У цифровому середовищі також легко організувати диференціацію: слабші студенти можуть працювати з матеріалом у повільнішому темпі й із більшою кількістю опор (субтитри, паузи, візуальна підтримка), а сильніші – із складнішими подкастами, дискусіями, інтерв'ю без додаткових підказок. Це перетворює аудіювання з епізодичного виду роботи на регулярну мовну практику, інтегровану як у аудиторну, так і в позааудиторну діяльність.

Онлайн-платформи на зразок BBC Learning English, Voice of America, Deutsche Welle, подкасти, відеолекції й інтерв'ю створюють умови для роботи як з «повсякденним» мовленням, так і з академічними та професійними регістрами. Це дає змогу формувати різні види аудитивних умінь: глобальне розуміння,

вибіркове розуміння, детальне опрацювання інформації, інтерпретацію підтексту.

Специфічна перевага ІКТ полягає в можливості варіювати параметри аудіотексту: зупиняти запис, змінювати швидкість, використовувати субтитри, поєднувати аудіо з транскриптом. Це дозволяє реалізувати поетапну модель роботи: етап прогнозування (передперегляд ключових слів, заголовків), перше прослуховування з завданням на загальне розуміння, повторне прослуховування з більш деталізованими завданнями (true/false, matching, заповнення пропусків, note-taking), заключний етап інтерпретації й продуктивних завдань (усне резюме, дискусія, письмовий відгук).

Г. Козубай доводить, що інтеграція подкастів та онлайн-відео в середовищі Moodle або подібних LMS підвищує результативність аудіювання завдяки можливості індивідуального темпу, повторного доступу до матеріалів і використання інтерактивних тестів з миттєвим зворотним зв'язком [20, с. 211–214]. Аналітичні інструменти LMS (журнали спроб, статистика виконання завдань) надають викладачеві дані про те, які типи аудіозавдань викликають найбільші труднощі, що дає змогу адресно коригувати зміст і рівень складності вправ.

Сучасні ІКТ також підтримують роботу з різними акцентами і варіантами мови (британська, американська, австралійська англійська тощо), що є важливим чинником формування соціолінгвістичної компетентності. Студент має змогу зіставляти вимову, інтонаційні моделі, типові кліше різних мовців, що наближає навчання до реальних умов міжнародного спілкування.

Якщо в аудіюванні ІКТ насамперед розширюють спектр рецептивного досвіду, то у формуванні компетентності в говорінні вони створюють нові формати продуктивної мовленнєвої діяльності й взаємодії. Компетентність у говорінні включає не тільки володіння фонетичними, лексичними й граматичними засобами, а й уміння брати участь у діалозі, ініціювати й підтримувати розмову, реагувати на репліки співрозмовника, аргументувати власну позицію відповідно до норм мовленнєвого етикету.

В українській методичній літературі (С. Ю. Ніколаєва, О. Б. Бігич та ін.) комунікативну компетентність у говорінні розуміють як здатність будувати усні висловлювання іноземною мовою відповідно до комунікативного завдання, ситуації спілкування та адресата [6, с. 298]. Її структура охоплює:

- фонетико-інтонаційний компонент (правильна артикуляція звуків, наголос, ритм, інтонаційні моделі);
- лексико-граматичний компонент (володіння необхідним словниковим запасом і граматичними структурами для вираження намірів у типових ситуаціях);
- операційно-стратегічний компонент (уміння планувати висловлювання, користуватися комунікативними та компенсаторними стратегіями - перефразуванням, узагальненням, зверненням по уточненню);
- соціально-прагматичний компонент (дотримання норм мовленнєвого етикету, вибір адекватного регістру, урахування ролей і статусу співрозмовників).

У межах цієї компетентності виокремлюють уміння монологічного мовлення (опис, розповідь, повідомлення, презентація) та діалогічного/полілогічного мовлення (запит інформації, обмін думками, узгодження рішень, ведення дискусії). С. Ю. Ніколаєва підкреслює, що сформованість компетентності в говорінні передбачає здатність не лише правильно оформлювати висловлювання, а й підтримувати комунікацію протягом певного часу, гнучко реагуючи на зміну ситуації [9, с. 298].

На цій основі ІКТ виступають як середовище, у якому ці компоненти можуть цілеспрямовано відпрацьовуватися в реалістичних, наближених до автентичних умовах.

П. Хепп, В. Голмс і Б. Креймер зазначають, що поява платформ для відеоконференцій (Zoom, Microsoft Teams, Google Meet) створила якісно новий формат усної взаємодії: студенти, перебуваючи в різних просторових локаціях, відчують себе учасниками спільної комунікативної ситуації, а не «пасивними слухачами» [52, с. 62-63]. Завдяки функціям «breakout rooms», спільного доступу

до екрана, чатів і реакцій викладач може організувати широкий спектр комунікативних завдань: парні діалоги, рольові ігри, дискусії, дебати, презентації проєктів, «пресконференції» з питаннями від інших студентів.

Особливо цінною є можливість запису усних виступів. Це створює матеріал для подальшої рефлексії, аналізу власних помилок, порівняння «до» і «після». В. Дроздова підкреслює, що аналіз відеозаписів допомагає студентам усвідомити свої сильні й слабкі сторони у вимові, темпі, структурі висловлювання, а викладачеві - перейти від переважно інтуїтивної оцінки до більш обґрунтованого коментування [4, с. 67-69].

Мобільні застосунки й месенджери розширюють практику говоріння за межі аудиторії. Використання голосових повідомлень у Telegram, Viber, WhatsApp дає змогу задавати домашні завдання у форматі коротких монологів, діалогів, відповідей на запитання. Студент може кілька разів перезаписати висловлювання, відпрацьовуючи вимову й структуру тексту, а викладач - надати індивідуальний аудіо- або текстовий коментар. Як зазначає А. Кукульська-Галм (А. Kukulska-Hulme) поєднання синхронного й асинхронного говоріння знижує тривожність і сприяє поступовому зростанню мовленнєвої впевненості [55, с. 235-238].

Додаткову підтримку усного мовлення забезпечують системи автоматичного розпізнавання мовлення (мобільні тренажери для розвитку усного мовлення), які аналізують вимову, інтонацію, наголос. За умови критичного й дозованого використання такі інструменти дозволяють студентіві самостійно відстежувати прогрес, а викладачеві - зосередити увагу на більш складних дискурсивних аспектах мовлення.

Паралельно з розвитком усного мовлення цифрове середовище істотно змінює характер роботи з письмовими текстами. У цифровому форматі читання все рідше обмежується лінійним текстом на папері: студенти працюють з гіпертекстами, де вербальний матеріал поєднується з гіперпосиланнями, зображеннями, відео, інтерактивними елементами. Р. Кравець наголошує, що формування компетентності в читанні тепер передбачає не тільки розуміння

змісту, а й уміння орієнтуватися в структурі вебсторінки, розрізняти основну та другорядну інформацію, оцінювати надійність джерела [22, с. 106-107].

Електронні підручники, онлайн-газети, журнали, блоги, наукові репозитарії відкривають доступ до широкого спектра жанрів: від новинних заміток і інтерв'ю до наукових статей, аналітичних звітів, офіційних документів. У поєднанні з інструментами коментування (вбудовані примітки у PDF, сервіси спільних анотацій) це дає змогу організувати колективне читання: студенти виділяють ключові фрагменти, ставлять запитання, діляться асоціаціями, залишають коментарі. Г. Фюрстенберг і С. Леве підкреслюють, що така форма роботи перетворює читання на соціальний процес, де значення тексту «конструюється» у взаємодії [47, с. 57-59].

Корпусні ресурси й електронні словники з прикладами вживання дозволяють поєднувати читання з елементами мовного дослідження. Студент може перевірити частотність конкретної лексеми, ознайомитися з типовими контекстами, порівняти синонімічні ряди. Це сприяє формуванню лексичної та граматичної компетентностей на основі реальних ужитків, а не лише ізольованих прикладів.

Важливо, що ІКТ дозволяють диференціювати завдання з читання: на одній і тій самій темі студентам можна запропонувати тексти різного рівня складності (A2-C1), різних жанрів (репортаж, стаття, блог-пост), що відповідає принципам індивідуалізації навчання й підтримки мотивації.

Якщо читання у цифровому просторі переважно орієнтоване на інтерпретацію й аналіз текстів, то письмо дедалі більше постає як засіб активної участі студента в цифровій комунікації. Письмо в умовах цифровізації набуває ознак не лише навчальної, а й соціальної практики. Якщо раніше студент писав переважно «для викладача», то тепер він створює тексти для різних реальних аудиторій: одногрупників, учасників міжнародного проекту, підписників блогу, користувачів соціальних мереж. В. Дроздова зазначає, що це змінює мотиваційну структуру діяльності: відповідальність за текст зростає, а письмо сприймається як засіб впливу й самовираження [12, с. 70-72].

У сучасному цифровому середовищі письмо дедалі частіше реалізується в електронних форматах (електронні листи, форуми, блоги, пости в соціальних мережах, спільні документи), що вимагає від студентів додаткових умінь: дотримуватися норм цифрового етикету, добирати реєстр спілкування залежно від платформи й адресата, працювати з інструментами спільного редагування. Таким чином, компетентність у письмі поєднує традиційні текстові навички з умінням ефективно використовувати цифрові інструменти для створення, редагування й презентації письмових висловлювань.

Письмо (writing) як вид мовленнєвої діяльності належить до продуктивних видів мовлення й пов'язане зі створенням письмового тексту в певному комунікативному контексті. На відміну від усного мовлення, письмо передбачає опосередкований характер спілкування, орієнтацію на відкладене сприйняття адресатом, а також чіткіші вимоги до форми висловлювання. У методиці навчання іноземних мов письмо розглядають як цілеспрямований процес породження зв'язного тексту, що включає етапи планування, оформлення, редагування й перевірки написаного [Бігич, Ніколаєва та ін., с. 298–300].

Структурно письмо поєднує кілька взаємопов'язаних компонентів:

- графічний та орфографічний (оволодіння графікою, орфографічними нормами, пунктуацією);
- лексико-граматичний (добір адекватних лексичних одиниць, граматичних структур, засобів зв'язку речень і абзаців);
- текстовий (уміння будувати логічно зв'язний і структурований текст із чітким зачином, основною частиною та висновком);
- прагматичний (орієнтація на мету, адресата та ситуацію спілкування);
- процесуальний (уміння планувати висловлювання, робити чернетку, редагувати й удосконалювати текст).

Компетентність у письмі у «Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти...» трактується як здатність створювати зрозумілі, зв'язні, жанрово й стилістично доречні тексти різної довжини й складності відповідно до комунікативного завдання [14, с. 61–65]. Вона охоплює:

- уміння писати короткі повсякденні тексти (записки, повідомлення, неформальні листи, електронні листи, коментарі);
- уміння створювати розгорнуті монологічні тексти (есе, звіти, рецензії, статті, доповіді);
- володіння жанровими й стилістичними нормами (офіційний / неофіційний стиль, академічне письмо, ділове листування);
- уміння організувати текст (логічна структура, абзацний поділ, засоби текстового зв'язку);
- уміння редагувати й удосконалювати власні тексти, зокрема виправляти помилки, уточнювати формулювання, адаптувати текст до очікувань адресата.

Як підкреслюють С. Ю. Николаєва та О. Б. Бігич, формування компетентності у письмі вимагає переходу від «копіювально-репродуктивних» вправ (заповнення пропусків, переписування зразків) до комунікативно орієнтованих завдань, у яких письмо виконує реальну функцію: передання інформації, висловлення думки, аргументації, реагування на позицію іншого [6 та ін., с. 300-303]. Це передбачає роботу з різними типами завдань: написання листів-запитів, відгуків, мініесе, анотацій, резюме, постів та коментарів для реальної або умовної онлайн-аудиторії.

Хмарні сервіси (Google Docs, Microsoft 365), платформи Moodle і Microsoft Teams дають змогу організувати різні формати письмової роботи: індивідуальне письмо з коментарями викладача, взаємооцінювання, спільне створення тексту групою. За спостереженням О. Веретюк і С. Четверик, спільне письмо розвиває не тільки мовленнєві навички, а й рефлексивні та соціальні: студенти вчаться аргументовано пропонувати правки, домовлятися про структуру тексту, розподіляти ролі [8, с. 139-140].

ІКТ також змінюють характер зворотного зв'язку. Викладач може залишати коментарі безпосередньо в тексті, виділяти проблемні фрагменти, записувати голосові пояснення. Це робить процес редагування прозорим і поетапним: студент бачить, які саме аспекти потребують доопрацювання, і може спробувати кілька варіантів виправлення.

Автоматизовані інструменти аналізу письма (орфографічні й граматичні коректори, сервіси на кшталт Grammarly або Writefull) виконують роль «першого рівня» технічної перевірки. Н. Морзе підкреслює, що за умови свідомого використання ці інструменти допомагають зняти рутинне навантаження, але не повинні підміняти розвиток власних орфографічних і граматичних навичок [24, с. 19–20]. Важливо навчати студентів критично ставитися до автоматичних рекомендацій, аналізувати пропоновані варіанти й пояснювати, чому вони приймають або відхиляють те чи інше виправлення.

Окремий пласт становлять цифрові жанри письма - електронні листи, пости в соціальних мережах, коментарі в блогах, форуми, відгуки, мультимодальні есе, коли вербальний текст поєднується з гіперпосиланнями, зображеннями, відео. Освоєння цих жанрів сприяє розвитку дискурсивної компетентності, оскільки студент вчиться враховувати адресата, мету, формат, особливості мережевого етикету.

Отримані в такий спосіб уміння не залишаються ізольованими: ІКТ природно інтегрують аудіювання, говоріння, читання й письмо в межах єдиного навчального завдання. Наприклад, під час виконання проєкту в Moodle або Microsoft Teams студенти читають автентичні джерела (читання), переглядають відео й слухають подкасти (аудіювання), обговорюють результати у форумі чи відеочаті (говоріння), готують письмовий звіт чи презентацію (письмо). Такий формат відповідає компетентнісному підходу, відповідно до якого наголошується на цілісному характері комунікативної діяльності й необхідності формувати вміння виконувати комплексні комунікативні завдання [19, с. 27-29].

Читання як вид мовленнєвої діяльності належить до рецептивних видів і полягає в розумінні письмових текстів, зафіксованих у графічній формі. На відміну від аудіювання, читання відбувається в індивідуальному темпі й дає змогу повертатися до фрагментів тексту, зіставляти інформацію, робити помітки. У методиці навчання іноземних мов читання розглядають не лише як «ознайомлення з текстом», а як складний когнітивний процес, що включає декодування графічного образу слів, активізацію лексико-граматичних знань,

побудову смислових зв'язків, інтерпретацію та оцінювання прочитаного [9 ін., с. 280-283].

Відповідно до «Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти...» читання охоплює різні види діяльності: ознайомлювальне (skimming), пошукове (scanning), детальне читання, критичне й інтерпретаційне опрацювання текстів [14, с. 61-65]. Компетентність у читанні передбачає здатність розуміти тексти різних жанрів і рівнів складності (від коротких повідомлень і інструкцій до статей, звітів, есе), виділяти основну й другорядну інформацію, робити висновки, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, розпізнавати комунікативну мету автора й особливості його позиції. Структурно вона включає лінгвістичний компонент (лексико-граматичні знання), текстовий (уміння бачити композицію й логіку тексту), дискурсивний (орієнтація на жанр і ситуацію спілкування) та стратегічний (володіння прийомами роботи з текстом: прогнозування змісту, «діагональне» читання, використання контексту тощо) [2, с. 106-107].

У сучасній методиці навчання іноземних мов читання розглядають як засіб формування не тільки рецептивних умінь, а й ширшої академічної й професійної компетентності: вміння працювати з джерелами, відбирати релевантну інформацію, робити нотатки, готувати усні й письмові звіти за прочитаним. Саме тому завдання з читання будуються як послідовність етапів: передтекстовий (актуалізація фонового знання, прогнозування), текстовий (розуміння змісту, виконання комунікативно спрямованих вправ) і післятекстовий (обговорення, переказ, написання відгуку, есе, підготовка презентації) [9 та ін., с. 282-283].

Рада Європи вводить поняття плюрилінгвальної (багатомовної) та плюрикультурної (багатокультурної) компетентності, під якими розуміють здатність людини користуватися ресурсами кількох мов і культурних кодів, гнучко змінюючи їх залежно від комунікативної ситуації [44, с. 30-32]. ІКТ створюють сприятливі умови для розвитку цієї компетентності: студенти мають доступ до багатомовних ресурсів, працюють з паралельними текстами, беруть участь у віртуальних обмінах з іноземними ровесниками, де використовують

різні мови як ресурси для взаєморозуміння.

Участь у міжнародних онлайн-проектах, віртуальних обмінах, телеколабораціях дозволяє поєднувати практику мовлення з формуванням міжкультурної чутливості. Студенти вчать розпізнавати культурні відмінності у способах аргументації, стилі спілкування, структурі текстів, що істотно доповнює традиційно лінгвоцентричну модель мовної освіти.

Отже, інформаційно-комунікаційні технології виконують комплексну роль у формуванні мовленнєвих компетентностей. В аудіюванні вони забезпечують доступ до різноманітного автентичного матеріалу, підтримують поетапну роботу із записом, створюють умови для індивідуалізації темпу й формувального оцінювання. У говорінні ІКТ відкривають можливості для синхронної й асинхронної усної взаємодії, дають змогу фіксувати й аналізувати мовлення, поєднувати аудиторну та позааудиторну практику. У читанні цифрове середовище розширює жанрове й дискурсивне поле, перетворює читання на колективну й дослідницьку активність. У письмі ІКТ сприяють переходу від суто навчальних текстів до реальних комунікативних жанрів, розвивають уміння працювати в режимі спільного редагування та рефлексії.

При цьому сама наявність технологій не гарантує автоматичного зростання мовленнєвих умінь. Ефективність використання ІКТ залежить від структури курсу, продуманості і змістового наповнення завдань, рівня цифрової й методичної компетентності викладача.

Висновки до другого розділу

У другому розділі з'ясовано, що іншомовне спілкування в сучасній комунікативній лінгвістиці розуміється як багатовимірний процес конструювання смислів, у якому поєднуються лінгвістичні, соціолінгвістичні, дискурсивні, прагматичні й стратегічні компоненти. Категорії дискурсу, мовленнєвого жанру, мовленнєвого акту, міжкультурної та плюрилінгвальної компетентностей окреслюють, що саме студент має вміти робити іноземною мовою в реальних ситуаціях спілкування, а не лише які граматичні структури

чи обсяги лексики засвоїти.

Показано, що цифрове середовище істотно змінює умови іншомовної комунікації. Мультиmodalність, поєднання синхронних та асинхронних форматів, поява нових жанрів (пости, сторіз, коментарі, подкасти, вебінари, відеоесе), розширення режимів спілкування (від публічних дописів до закритих чатів) змінюють вимоги до мовленнєвої діяльності студентів. Акцент переноситься з опрацювання лінійного «паперового» тексту на вміння працювати з цифровим дискурсом, де взаємодіють текст, зображення, звук, гіперпосилання, реакції, емодзі; формування іншомовної комунікативної компетентності пов'язується з розвитком цифрової, мультиmodalної та міжкультурної грамотності.

У підрозділі 2.2 здійснено поетапний аналіз ролі ІКТ у формуванні мовленнєвих компетентностей аудіювання, говоріння, читання та письма з подальшою їх інтеграцією в цілісний навчальний процес. Показано, що ІКТ розширюють можливості аудіювання (доступ до різножанрових матеріалів, регулювання темпу, повторюваність, диференціація підтримки), відкривають нові формати говоріння (відеозаняття, breakout-кімнати, асинхронні голосові завдання, фіксація та аналіз усного мовлення), змінюють характер читання (робота з гіпертекстами, колективне анотування, критичне оцінювання джерел) і письма (спільне редагування текстів, орієнтація на цифрові жанри, формувальне оцінювання з використанням коментарів та автоматизованих інструментів).

Підкреслено, що ІКТ природно інтегрують різні види мовленнєвої діяльності в межах єдиного завдання чи проєкту: типові види роботи в цифровому середовищі поєднують читання, аудіювання, говоріння й письмо як єдину комунікативну практику (опрацювання тексту й відео, обговорення результатів у чаті чи відеоконференції, створення спільної презентації або письмового звіту), що відповідає компетентнісному підходу. Водночас наголошено, що наявність технологій не гарантує автоматичного зростання рівня мовленнєвих компетентностей: ефективність використання ІКТ залежить від методично виваженого проєктування курсу – добору матеріалів і жанрів,

поетапної структури завдань, диференціації складності, організації формувального оцінювання, забезпечення психологічно безпечного та інклюзивного цифрового середовища.

РОЗДІЛ 3. ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОПРАЦЮВАННІ ІНШОМОВНОГО ДИСКУРСУ

3.1. Лінгвістичні і дискурсивні характеристики електронного курсу

Впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у процес навчання іноземної мови зумовлює істотні зміни у функціонуванні сучасного іншомовного дискурсу.

Застосування ІКТ вимагає переорієнтації з традиційних лінгвоцентричних моделей на інтегративні підходи, у яких мовленнєві компетентності формуються через активне оперування автентичними одиницями дискурсу.

У першу чергу можемо виокремити зростання ролі мультимодальної лексики, тобто одиниць, що функціонують у цифровому середовищі (емодзі, акроніми типу *BTW*, *IMO*, мережевий сленг, терміни цифрової комунікації). Під мультимодальністю (*multimodality*) у методиці навчання іноземних мов розуміють поєднання в одному висловлюванні кількох знакових каналів – вербального (текст), аудіального (звук, музика, інтонація), візуального (зображення, відео, колір, шрифт), графічного (емодзі, піктограми, інфографіка) тощо, які разом передають зміст і впливають на інтерпретацію повідомлення. Отже, студент працює не лише з «чистим текстом», а з комплексним мультимодальним повідомленням, де значущими є і слова, і візуальний ряд, і спосіб подачі.

У цифровому іншомовному дискурсі особливе місце посідають мультимодальні тексти: відео з субтитрами, подкасти з описом випуску, пости в

соціальних мережах з поєднанням тексту, зображень і емодзі, сторіз (stories), короткі відео для форматів reels/shorts, інфографіка, меми, інтерактивні презентації. В кожному з цих форматів зміст «розкладено» між різними модальностями: частина інформації виражена вербально, частина – через зображення, колір, розташування елементів, а частина – через звук, музику або темп подачі.

Окремого аналізу потребують дискурсивні маркери мультимодальної комунікації – мовні та графічні засоби, які структурують висловлювання, передають емоції та ставлення мовця. До них належать, зокрема:

- емодзі та емотікони (emoj), які уточнюють емоційний тон повідомлення;
- реакції (likes, «сердечка», інші значки-реакції);
- гештеги (hashtags), що виконують функцію тематичної розмітки та короткого коментаря;
- згадки через @username, які маркують адресата або залучених учасників;
- типові скорочення й аббревіатури (BTW, IMO, FYI, thx, pls тощо);
- розмовні маркери та вставні слова (kind of, you know, well, actually, basically) у підписах до відео, коментарях, блогах.

Ці елементи не є «другорядними»: вони формують мультимодальні дискурсивні практики - усталені способи взаємодії в цифровому середовищі. До таких практик можна віднести:

- коментарні ланцюжки під постами (comments threads), де поєднуються текст, емодзі, гештеги, посилання;
- чати й групові обговорення (group chats), де текстові репліки супроводжуються стікерами, GIF-зображеннями, реакціями;
- сторіз із підписами (stories + captions), опитуваннями та інтерактивними стікерами;
- відео з субтитрами, де мовне повідомлення дублюється й уточнюється через текстові написи, виділення ключових фраз, вставки зображень.

Форми комунікації в соціальних мережах охоплюють як публічну, так і приватну взаємодію. Публічний сегмент представлений постами, сторіз, короткими навчальними відео, прямими ефірами (live streams), вебінарами, спільнотами й групами, у яких студенти можуть писати коментарі, ставити запитання, дискутувати. Приватний сегмент – це особисті повідомлення, невеликі групові чати, де практикуються менш формальні, але часто більш інтенсивні мовленнєві обміни. Для кожного з цих форматів характерний свій набір жанрів:

- пост у стрічці - короткий інформативний або рефлексивний текст із зображенням чи відео;
- сторіз - мікрровисловлювання з сильним візуальним компонентом і мінімальним текстом;
- коментар - реакція на попередній контент, часто з елементами аргументації або уточнення;
- приватне повідомлення - діалоговий обмін із більш вираженою міжособистісною складовою (привітання, подяка, прохання, уточнення тощо).

Для навчання іноземних мов це означає, що студенту потрібно опанувати не лише «класичні» жанри (есе, звіт, офіційний лист), а й жанри цифрового дискурсу: коментар до відео, відгук у блозі, короткий опис до сторіз, відповідь у навчальному чаті, вступний пост у професійній мережі. Кожен із цих жанрів має свої вимоги до лексики, синтаксису, ступеня формальності, використання емодзі та скорочень.

Мультиmodalність безпосередньо впливає на лексичний склад іншомовного мовлення студентів. До активного словника студентів входять англomовні одиниці, пов'язані з цифровими діями й формами взаємодії (to post - публікувати допис, to share - поширювати контент, to comment - залишати коментар, to tag - позначати, to mention - згадувати, to subscribe - підписуватися, to swipe - гортати, to scroll - прокручувати), назви форматів контенту (story - сторіз, reel - рілс, live - прямий ефір, feed - стрічка, thread - тред / ланцюжок повідомлень, poll - опитування), а також лексика, пов'язана з оцінюванням

контенту (engaging - захопливий, relevant - доречний / релевантний, trending - популярний, viral - вірусний, authentic - автентичний). Робота з такими одиницями дає змогу поєднати мовну та цифрову грамотність: студенти вчаться описувати власну активність у соціальних мережах, оцінювати якість контенту, аргументувати свої вподобання.

У практиці навчання іноземних мов мультимодальні ресурси дозволяють конструювати завдання, які одночасно розвивають кілька видів мовленнєвої діяльності. Наприклад:

- аналіз коментарного ланцюжка під навчальним відео: студенти читають коментарі, виокремлюють дискурсивні маркери ввічливості, згоди, незгоди й створюють власні відповіді;

- створення серії сторіз іноземною мовою за заданою темою (наприклад, «мій навчальний день»): необхідно поєднати зображення, короткий текст і емодзі, дотримуючись норм цифрового етикету;

- участь у «класному блозі» або Instagram-акаунті групи, де студенти по черзі готують пости-огляди, рекомендації, мікроесе, а одногрупники ставлять запитання в коментарях.

Важливо, що робота з мультимодальними та мережевими форматами комунікації пов'язана не лише з опануванням нової лексики, а й із формуванням дискурсивних умінь: логічно вибудовувати текст з урахуванням обмежень платформи (кількість символів, формат сторіз), адаптувати тон і мовні засоби до очікувань аудиторії, обирати доречні емодзі й реакції, уникати двозначностей, дотримуватися норм цифрового етикету. Саме ці вміння забезпечують успішну участь студента в реальному цифровому іншомовному спілкуванні.

Іншим важливим чинником є роль контексту, оскільки цифрове середовище збільшує кількість позамовних факторів, що впливають на інтерпретацію висловлення: візуальні елементи, гіперпосилання, інтерактивність, інтонаційні маркери в аудіо- й відеоматеріалах.

Здобувачі працюють з текстами різних жанрів і стилів – від академічних статей до блогів, новинних повідомлень чи подкастів.

Дискурс, що формується у середовищі ІКТ, характеризується інтерактивністю, поліфонічністю та гнучкістю форматів.

Мультимодальність цифрового дискурсу змінює логіку продукування та інтерпретації тексту, призводить до взаємодії вербальних, слухових, візуальних і графічних елементів. Мультимодальні ресурси дозволяють студентам інтерпретувати й продукувати зміст комплексно, що відповідає сучасним моделям навчання.

Перехід до діалогічних форм онлайн-взаємодії (чати, форуми, відеоконференції) сприяє розвитку прагматичних і соціокультурних компетентностей. Цифровий дискурс стимулює застосування мовленнєвих стратегій аргументації, уточнення, узгодження позицій, що сприяє розвитку комунікативної компетентності та дотримання норм мережевого етикету.

Оскільки ІКТ забезпечують автентичні комунікативні ситуації, де здобувач реалізує мовленнєві тактики: аргументації, уточнення, перефразування, узгодження позицій, ведення дискусії відбувається підсилення прагматичного виміру дискурсу.

Динамічність і фрагментарність цифрового дискурсу зумовлюють формування навичок швидкої адаптації, інтерпретації повідомлень, що особливо важливо для реальної комунікації.

Згідно з Рекомендаціями Ради Європи (CEFR), навчальні матеріали мають відповідати рівню мовної підготовки та комунікативним потребам цільової групи [3]. Відповідно у курсі навчання:

- має бути зазначено цільовий рівень (наприклад, B1, B2), що корелюється зі складністю текстів, завдань та вимог до продуктивних видів мовлення;
- передбачено диференційовані завдання (різні рівні складності або додаткові опори для студентів із нижчим рівнем);
- цифрові інструменти використовуються для адаптації матеріалу до індивідуальних потреб (адаптивні тести, рекомендовані траєкторії навчання).

ІКТ відкривають широкі можливості доступу до автентичних текстів і

мультимодальних жанрів. Ефективний курс:

- включає значну частку автентичних матеріалів (новини, подкасти, відео, блоги, інструкції, професійні тексти), а не лише дидактично спрощені тексти;
- охоплює різні жанри та типи дискурсу (інформативні, переконувальні, інструктивні, діалогічні), що наближує навчання до реальної комунікативної практики;
- використовує цифрові ресурси для формування міжкультурної чутливості (відео, блоги, платформи міжнародних проєктів).

Нові мовні одиниці краще засвоюються за умов їх появи в різних видах діяльності та при використанні інструментів розподіленого повторення [4]. Для ефективного курсу важливим є:

- відстежуваність того, як одна й та сама лексика або граматичні структури з'являються в читанні, аудіюванні, письмі й говорінні;
- наявність інструментів для повторення (електронні картки, квізи, мобільні додатки) із поступовим ускладненням контекстів використання;
- фіксація індивідуального прогресу студентів у засвоєнні лексико-граматичного матеріалу.

ІКТ можуть як підтримувати, так і порушувати баланс між розвитком граматичної правильності та комунікативної плавності. Курс відповідає сучасним методичним вимогам, якщо:

- містить завдання, спрямовані на розвиток вільного усного мовлення (дискусії, рольові ігри, усні форуми, голосові чати), де помилки не є головним об'єктом контролю;
- паралельно включені завдання на точність мовленнєвого оформлення (цільові вправи на структури, тренажери, фрагментний аналіз мовних явищ);
- викладач усвідомлено розмежовує завдання «на тренування форми» та «на використання мови як засобу комунікації», пояснюючи це студентам.

Інструменти на кшталт Grammarly, Write & Improve, систем

автоматизованої оцінки усного мовлення дають можливість оперативно отримувати зворотний зв'язок щодо точності та структурної організації висловлювання. Такі сервіси забезпечують автоматичне виявлення граматичних, лексичних та стилістичних помилок у роботах здобувачів пропонують варіанти їх виправлення та пояснення.

Згідно з теорією самодетермінації Е. Десі та Р. Раяна, внутрішня мотивація формується за умови задоволення потреб в автономії, компетентності й відчутті зв'язку з іншими людьми [6]. У цифровому курсі це проявляється через:

- можливість вибору завдань, тем або форм представлення результату (автономія);
- прозорі критерії оцінювання, доступ до власних результатів, система «малих досягнень» (відчуття компетентності);
- наявність навчальної спільноти (форуми, групові чати, спільні проекти), де студент відчуває себе частиною групи (приналежність).

Дослідження цифрової освіти показують, що перевантаження онлайн-комунікацією та відсутність чітких правил взаємодії можуть призводити до тривожності й вигорання [7]. Критеріями безпечного середовища є:

- наявність узгоджених правил онлайн-взаємодії (нетикет), що забороняють образливі висловлювання й публічне висміювання помилок;
- розумне планування синхронних сесій (обмеження їх тривалості, передбачені перерви, чергування онлайн і офлайн активності);
- використання обмеженої кількості платформ, щоб зменшити «цифровий шум» і стрес від постійного перемикання між сервісами;
- підтримувальний тон комунікації викладача, орієнтація на помилку як на ресурс навчання, а не привід для покарання.

Командна робота і взаємне навчання є важливими компонентами сучасної мовної освіти [8]. Показниками ефективності ІКТ у цьому вимірі є:

- регулярна присутність групових завдань у курсі (спільні презентації, проекти, дослідження, мініконференції);
- використання інструментів спільної роботи (спільні документи,

електронні дошки, онлайн-документація обговорень);

- організація взаємооцінювання і взаємного коментування завдань, що розвиває емпатію, відповідальність і критичне мислення.

UNESCO та Європейська комісія наголошують, що цифрові технології мають забезпечувати рівний доступ до освіти для всіх категорій студентів [9].

Інклюзивний курс передбачає:

- коректно відображається на різних пристроях (комп'ютер, планшет, смартфон);
- містить субтитри до основних відео, записи синхронних занять, можливість завантаження матеріалів для офлайн-опрацювання;
- передбачає альтернативні формати завдань або додаткові інструкції для студентів, які мають особливі освітні потреби або обмежений доступ до техніки.

3.2. Стратегії і технології формування мовленнєвих компетентностей засобами ІКТ

Як було показано в попередніх розділах, інформаційно-комунікаційні технології у навчанні іноземних мов виступають не лише технічним інструментом, а цілісним освітнім середовищем, що впливає на зміст, організацію й психологічний клімат навчання. На цьому етапі дослідження важливо перейти від загальних моделей до практичного опису того, як саме, на мою думку, ІКТ варто інтегрувати у курс іноземної мови, щоб вони реально підтримували формування мовленнєвих компетентностей.

Ефективне впровадження ІКТ у навчання іноземної мови можливе лише за умови узгодження технологічних рішень із змістом предмета. Це добре відображає модель технологічно-педагогічно-змістових знань ТРАСК (Technological Pedagogical Content Knowledge), запропонована П. Мішрою та М. Дж. Кьолером [1]. У межах цієї моделі технологія розглядається не ізольовано, а у зв'язку з методикою викладання і мовним змістом. На практиці для викладача

іноземної мови це означає, що вибір платформи (Moodle, Microsoft Teams, Zoom), мобільного застосунку (Quizlet, Kahoot) або спеціалізованого сервісу (електронні словники, системи автоматизованого оцінювання письма) має прямо впливати з комунікативної мети заняття, рівня групи та виду мовленнєвої діяльності, яку потрібно розвинути.

Плануючи інтеграцію технологій, доцільно орієнтуватися на модель SAMR (Substitution, Augmentation, Modification, Redefinition), розроблену Р. Пюентедурою [2]. У своїх методичних рекомендаціях я розглядаю її як практичну «шкалу», яка допомагає оцінити кожне завдання:

- на рівні підстановки (Substitution) цифровий ресурс лише замінює традиційний: студенти читають електронний текст замість друкованого або виконують тест в LMS замість паперового варіанта, але сама логіка завдання не змінюється;

- на рівні доповнення (Augmentation) завдання зберігає традиційну структуру, однак ІКТ додають додаткові можливості: вбудований словник, автоматичне виставлення балів, коментарі викладача безпосередньо в тексті, функцію пошуку;

- на рівні модифікації (Modification) змінюється характер діяльності: студенти, наприклад, не просто пишуть індивідуальні есе, а спільно редагують текст у хмарному документі, коментують фрагменти одне одного, переформулюють аргументи;

- на рівні переосмислення (Redefinition) створюються формати, які важко реалізувати без ІКТ: запис подкастів, створення інтерактивних презентацій, участь у спільних онлайн-проектах з іноземними ровесниками, ведення навчального блогу або мініканалу іноземною мовою.

У мовній освіті перевагою є використання у курсі завдань всіх рівнів SAMR: від простого «оцифрування» підручника до повноцінно цифрових проєктів, де ІКТ стають необхідною умовою реальної іншомовної комунікації.

Специфіка впровадження ІКТ у навчання іноземної мови, на мою думку, найкраще проявляється в поетапній організації навчальної діяльності. Д. Р.

Гаррісон і Н. Д. Вон, аналізуючи моделі змішаного навчання, виділяють послідовність до-аудиторної, аудиторної та після-аудиторної активності [3]. У власній інтерпретації цієї логіки для курсу іноземної мови я пропоную таку практичну структуру.

На до-аудиторному етапі студенти працюють переважно в асинхронному форматі. Доцільно:

- пропонувати короткі відео або подкасти (TED-Ed, BBC Learning English тощо) з чітко сформульованою метою (наприклад, «після перегляду ти маєш уміти коротко описати проблему/процес у 6–8 реченнях»);

- використовувати лексико-граматичні вправи з миттєвим зворотним зв'язком у Moodle чи мобільних застосунках як засіб первинного тренування;

- проводити діагностичні онлайн-тести перед початком теми, щоб виявити прогалини й адаптувати подальші завдання.

Завдання викладача на цьому етапі – чітко структурувати контент (невеликі модулі, зрозумілі інструкції) та показати, як доаудиторна робота буде використана на занятті.

Аудиторний (або синхронний онлайн) етап має бути максимально комунікативно орієнтованим. Тут ІКТ виконують роль інструментів інтеракції:

- відеоконференції з поділом на малі групи (breakout rooms) дозволяють організувати парні інтерв'ю, рольові ігри, дискусії, міні-проекти;

- онлайн-дошки (Jamboard, Miro, Padlet) зручні для колективного планування виступів, структурування аргументів, збору ідей;

- спільні документи (Google Docs та аналоги) підтримують групове письмо, створення спільних презентацій, сценаріїв.

Наприклад, під час заняття з теми «Professional interview» студенти спочатку в парах у breakout-кімнатах розігрують інтерв'ю «роботодавець – кандидат», занотовуючи ключові формулювання в спільному документі, а згодом презентують найтипівіші питання й відповіді всій групі.

Після-аудиторний етап пов'язаний із закріпленням матеріалу та рефлексією. Доцільно:

- запропонувати письмові завдання в LMS (есе, відгуки, міні-звіти) з чіткими критеріями;
- організувати завантаження аудіо- чи відеозаписів монологів і презентацій;
- вести е-портфоліо, де студенти зберігають найкращі роботи й короткі самооцінки («що я вже вмію», «що ще потрібно вдосконалити»).

Аналітичні інструменти LMS (статистика активності, кількість спроб, виконання тестів) варто використовувати не лише для контролю, а й як підставу для індивідуальних рекомендацій кожному студентові.

У цьому контексті особливо перспективною для мовної освіти вважаю модель «перевернутого навчання» (flipped classroom), описану Д. Гаррісоном і Н. Воном [3]. Її практичне застосування можна проілюструвати на прикладі занять зі студентами-перекладачами. До заняття вони ознайомлюються з відеолекцією про переклад культурно маркованих реалій, читають короткий теоретичний текст і виконують онлайн-вправи на розпізнавання перекладацьких стратегій. На занятті в малих групах перекладають фрагменти автентичних текстів, обґрунтовують вибір відповідників, порівнюють варіанти в спільному документі. Після заняття доопрацьовують переклади з урахуванням коментарів викладача й завантажують кінцеву версію до е-портфоліо разом із короткою рефлексією щодо використаних стратегій. Такий формат дає змогу максимально ефективно використати аудиторний час для продуктивної та інтерактивної діяльності.

Якщо узагальнити попередній аналіз, формування мовленнєвих компетентностей із використанням ІКТ, на мою думку, потребує орієнтації на кілька ключових напрямів.

Робота з аудіюванням. Цифрове середовище значно розширює банк аудіо- й відеоматеріалів, але водночас підвищує ризик поверхневого сприйняття. Ефективними вважаю такі типи завдань:

- до-аудиторне глобальне слухання коротких подкастів чи відео з простими завданнями («обери заголовок», «визнач основну думку»);

- аудиторні завдання на детальне і вибіркоче розуміння з інтерактивними тестами в LMS;

- після-аудиторні завдання на перетворення інформації: написати анотацію, записати власний аудіокоментар, підготувати міні-діалог на основі почутого.

Формування компетентності в говорінні. Цифрові інструменти допомагають поєднати синхронне й асинхронне усне мовлення та знизити психологічні бар'єри. Доцільно:

- використовувати breakout-кімнати в Zoom або Teams для парних і групових рольових ігор, обговорень, міні-дебатів;

- задавати усні домашні завдання у вигляді коротких монологів чи діалогів, записаних через Flip, Vocaroo або голосові повідомлення в LMS;

- поєднувати автоматизований аналіз вимови (мобільні тренажери усного мовлення) з коментарями викладача щодо змісту, логіки та прагматичної адекватності висловлювання.

Читання в цифровому форматі. Робота з гіпертекстами, онлайн-статтями, блогами потребує навчання стратегій «цифрового читання». Практично це може виглядати так:

- добір текстів із чіткою комунікативною метою (знайти аргументи, зіставити позиції, підготувати резюме);

- колективне анотування тексту у спільних документах (виділення ключових фрагментів, запитань, незрозумілої лексики);

- обов'язковий зв'язок читання з подальшими завданнями на говоріння або письмо (обговорення, есе, відгук).

Формування компетентності в письмі. ІКТ відкривають широкі можливості для поетапного письма й формувального оцінювання. Доцільними вважаю:

- спільне написання й редагування текстів у Google Docs із чітко розподіленими ролями (автор, редактор, рецензент);

- використання автоматизованих засобів зворотного зв'язку (Grammarly,

Write & Improve) на проміжних етапах із обов'язковим обговоренням виправлень;

- створення електронного портфоліо письмових робіт із можливістю простежити індивідуальний прогрес.

Лексико-граматичний компонент. За результатами досліджень у галузі computer-assisted language learning повторювані появи одиниць у різних видах діяльності й розподілене повторення сприяють кращому засвоєнню. На практиці це означає, що:

- одна й та сама лексика має з'являтися в текстах для читання й аудіювання, у вправах, у завданнях на говоріння й письмо;

- мобільні додатки для лексики (Quizlet, Memrise) інтегруються в курс як частина підготовки до продуктивних завдань, а не як «окрема гра»;

- доцільно використовувати електронні картки, квізи та інші інструменти розподіленого повторення з поступовим ускладненням контекстів.

Використання мобільного навчання й інструментів штучного інтелекту. Мобільні застосунки й AI-інструменти можуть стати ефективною підтримкою за умови включення в курс і чітких правил. Я вважаю доцільним:

- інтегрувати мобільні застосунки для лексики й аудіювання як «мікрозавдання» між заняттями, пов'язані з темою модуля;

- використовувати інструменти штучного інтелекту для моделювання діалогів, генерації варіантів плану есе, підбору прикладів, але обов'язково вимагати від студентів критичного аналізу й редагування отриманих текстів;

- систематично проговорювати з студентами питання академічної доброчесності, різницю між допомогою і підміною власної роботи.

Диференціація та інклюзивність. У цифровому середовищі легше адаптувати завдання до індивідуальних можливостей студентів. На практичному рівні це означає:

- пропонувати завдання різної складності в межах одного модуля (обов'язковий мінімум і розширені опції);

- дозволяти різні формати виконання (письмовий текст або аудіовідгук,

індивідуальний проєкт або робота в парі);

- забезпечувати доступність матеріалів: субтитри до ключових відео, записи синхронних занять, можливість завантаження матеріалів для офлайн-опрацювання.

Цифровий комфорт і психологічна безпека. Переважання онлайн-взаємодії створює ризики перевантаження й тривожності. Тому вважаю важливими такі орієнтири:

- свідомо обмежувати кількість платформ, щоб уникнути зайвої когнітивної й організаційної напруги;
- чітко структурувати курс (модулі, календар, зрозумілі інструкції до кожного завдання);
- формувати атмосферу, де помилка розглядається як нормальна частина навчання, а не привід для осуду;
- узгоджувати прості правила онлайн-взаємодії (нетикет), регулярно їх нагадувати і самим їх дотримуватися.

З огляду на наведене, у процесі формування мовленнєвих компетентностей здобувачів з використанням ІКТ, на мою думку, першочергового значення набувають такі стратегії і технології:

- поетапна організація навчання (до-аудиторний, аудиторний, після-аудиторний етапи) з чітко визначеними цілями кожного;
- обмежений, але продуманий набір платформ: LMS як «каркас» курсу, відеоконференц-платформа для інтеракції, спільні документи й онлайн-дошки для колективної роботи;
- систематична інтеграція ІКТ у всі види мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письмо), а не лише в тестування;
- використання мобільних застосунків і AI-інструментів як допоміжних засобів, а не як заміни навчальної діяльності;
- регулярний формувальний зворотний зв'язок (автоматизований і від викладача), можливість доопрацювання робіт;
- диференціація завдань і створення інклюзивного, психологічно

безпечного цифрового середовища.

Таким чином, практичне переосмислення теоретичних підходів дозволяє розглядати ІКТ не як «додаток» до традиційного заняття, а як інструмент побудови гнучкого, комунікативно насиченого й орієнтованого на студента навчального процесу, у якому мовленнєві компетентності формуються через реальну діяльність у цифровому середовищі.

Висновки до третього розділу

У третьому розділі було показано, що саме цифровий формат змінює природу іншомовного дискурсу: від лінійних текстів – до мультимодальних повідомлень, у яких поєднуються вербальний текст, зображення, звук, емодзі, графічні елементи. Це веде до появи нових жанрів цифрового іншомовного спілкування (пости, сторіз, коментарі, короткі відео, подкасти), які студенти реально використовують у повсякденному житті й які поступово мають посідати своє місце в мовному курсі нарівні з есе, доповіддю чи офіційним листом.

Подальший аналіз лінгвістичних і дискурсивних особливостей показав, що цифрове середовище не лише розширює набір жанрів, а й впливає на саму структуру мовлення: змінюються лексичні пріоритети (зростає частка лексики, пов'язаної з онлайн-взаємодією), з'являються специфічні дискурсивні маркери (емодзі, гештеги, реакції, скорочення), посилюється роль контексту платформи й очікувань аудиторії. У такому підході ІКТ розглядаються не як «фон» для традиційних завдань, а як середовище, у якому студенти вчаться будувати висловлювання відповідно до умов реального цифрового спілкування та норм мережевого етикету.

На основі цього було здійснено перехід до методичного виміру – стратегії й технологій формування мовленнєвих компетентностей. Моделі ТРАСК та SAMR у роботі інтерпретовано не лише як теоретичні рамки, а як практичні орієнтири для викладача: технології мають обиратися з огляду на конкретну комунікативну мету, а завдання – розташовуватися на шкалі від простої цифрової підстановки до тих форматів, які принципово неможливі без ІКТ (онлайн-

проекти, подкасти, навчальні блоги, е-портфоліо). Запропоновано конкретну поетапну структуру курсу (до-аудиторний, аудиторний, після-аудиторний етапи), у межах якої ІКТ послідовно інтегруються в роботу над аудіюванням, говорінням, читанням і письмом: від глобального й детального слухання автентичних подкастів – до колективного анотування текстів та спільного письма у хмарних сервісах.

Окремо було підкреслено, що цифрові інструменти дають змогу інакше вибудовувати баланс між точністю мовлення та його комунікативною плавністю. Автоматизовані сервіси аналізу письма й усного мовлення розглянуто як перший рівень технічного зворотного зв'язку, який звільняє час викладача для коментарів, пов'язаних зі змістом, логікою, жанровою й прагматичною адекватністю висловлювання. У цьому контексті особливо важливими постають формувальне оцінювання, можливість доопрацювання робіт та поступове нарощування складності завдань. Водночас наголошено, що будь-яке використання мобільних застосунків і інструментів штучного інтелекту має супроводжуватися чіткими педагогічними правилами та акцентом на академічній доброчесності.

Підсумовуючи, у третьому розділі було показано, що ефективне використання ІКТ у навчанні іноземних мов пов'язане не стільки з кількістю задіяних платформ, скільки з цілісним методичним задумом: поєднанням технологій із чітко визначеними комунікативними цілями, поетапною організацією діяльності, інтеграцією ІКТ в усі види мовленнєвої практики, диференціацією завдань та створенням психологічно безпечного цифрового середовища. Саме в такій логіці інформаційно-комунікаційні технології перестають бути «додатком» до традиційного курсу й перетворюються на інструмент побудови гнучкого, комунікативно насиченого, орієнтованого на здобувача навчального процесу, у якому мовленнєві компетентності формуються через реальну діяльність у сучасному цифровому просторі.

ВИСНОВКИ

У магістерській роботі проаналізовано теоретичні засади, умови, лінгвістичні особливості та методичні підходи до використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у навчанні іноземних мов у закладах вищої освіти. Уточнено зміст поняття ІКТ як цілісного цифрового освітнього середовища, що поєднує подання змісту, комунікацію, оцінювання, аналітику та підтримку автономії студентів, а також систематизовано їхні основні функції. Обґрунтовано лінгводидактичні та психологічні передумови ефективного використання ІКТ (урахування когнітивного навантаження, підтримка мотивації, умови для співпраці, рефлексії та психологічної безпеки), показано ризики їх ігнорування.

Проведене дослідження дало змогу всебічно проаналізувати теоретичні засади функціонування ІКТ у галузі вивчення іноземних мов. У ході дослідження було виявлено, що сучасні ІКТ мають складну багатокomпонентну природу, яка охоплює технічні, програмні, педагогічні, комунікативні та соціокультурні елементи. Їх застосування ґрунтується на принципах доступності, інтерактивності, мультимодальності, мережевої взаємодії та автономності. Аналіз наукових праць дозволив простежити еволюцію поняття «інформаційно-комунікаційні технології» та встановити, що в контексті мовної освіти вони виступають інструментом створення умов для реалізації комунікативно-діяльнісного, компетентнісного, інтерактивного й соціокультурного підходів. ІКТ забезпечують можливість використання широкого спектра автентичних матеріалів, сприяють розширенню мовленнєвої практики студентів і допомагають організувати навчальний процес у відповідності до потреб різних типів здобувачів освіти.

Важливою тенденцією сучасної освіти є переорієнтація з традиційних форм навчання на моделі змішаного, дистанційного й адаптивного навчання, що зумовлено глобальними процесами цифровізації та впливом пандемії COVID-19.

Ці процеси сприяли інтенсивному впровадженню електронних платформ, віртуальних класів, онлайн-курсів, мобільних додатків, хмарних сервісів і засобів штучного інтелекту. Теоретичний аналіз дав змогу встановити, що ІКТ сьогодні виконують не лише функцію підтримки навчання, але й відіграють ключову роль у трансформації підходів до викладання та навчання іноземних мов. Зокрема, вони забезпечують динамічний характер навчального матеріалу, можливість його персоналізації, адаптацію до рівня підготовки студента та формування навичок самостійного пошуку інформації.

У результаті дослідження було узагальнено лінгводидактичні та психологічні засади застосування ІКТ у процесі вивчення іноземних мов. Обґрунтовано, що лінгводидактичний потенціал цифрових технологій розкривається через можливість організації мовленнєвої діяльності у формах, найбільш наближених до реальних умов комунікації. Цифрові інструменти дозволяють створювати симулятивні ситуації іншомовної взаємодії, сприяють розвитку інтегрованих умінь (аудіювання-говоріння, читання-письма), забезпечують постійний доступ до автентичних текстів різних жанрів та форматів. Установлено, що мультимедійні матеріали позитивно впливають на процес сприймання та запам'ятовування, оскільки залучають зорові, слухові та когнітивні канали інформації.

Психологічний аспект використання ІКТ у навчанні іноземних мов охоплює питання мотивації, уваги, емоційної залученості та індивідуалізації навчання. Виявлено, що ефективність цифрових інструментів залежить від їх здатності забезпечувати оптимальний рівень когнітивного навантаження, уникати інформаційного перевантаження, підтримувати внутрішню мотивацію студентів через гейміфікацію, миттєвий зворотний зв'язок та елементи змагання. Показано, що цифрове середовище може як сприяти ефективному навчанню, так і створювати певні ризики, зокрема зниження концентрації уваги, підвищення залежності від технологій або формування поверхневого стилю навчання. Водночас правильно побудоване цифрове середовище сприяє розвитку самостійності, рефлексивності, критичного мислення та здатності до

самооцінювання, що є необхідними складовими професійної підготовки майбутніх філологів.

Особливу увагу було приділено практичним аспектам використання ІКТ та аналізу того, як цифрові технології впливають на зміст навчання, структуру занять та формування мовленнєвої компетентності студентів. Встановлено, що цифрове середовище активно трансформує підходи до формування аудитивних, усномовних, читальних і писемних навичок. Інтерактивні платформи сприяють більш гнучкому й варіативному підходу до навчання, забезпечуючи студентам можливість працювати у власному темпі, отримувати індивідуалізований зворотний зв'язок і брати участь у різних формах онлайн-комунікації.

Зокрема, у процесі розвитку навичок аудіювання значну роль відіграють мультимедійні ресурси, які дозволяють працювати з матеріалами різного рівня складності, акцентів і стилів мовлення. Навички говоріння ефективно формуються за допомогою відеоконференцій, інтерактивних дискусій, рольових ігор та використання чат-ботів і систем штучного інтелекту, що моделюють діалогічну взаємодію. Навички читання вдосконалюються через роботу з гіпертекстами, цифровими бібліотеками, автентичними онлайн-платформами. Письмо розвивається завдяки використанню інструментів спільної роботи, автоматичного оцінювання та аналітики помилок. Зазначено, що найефективнішим є поєднання синхронної та асинхронної роботи, що сприяє підтримці постійного навчального ритму, формувальному оцінюванню та систематичному розвитку мовленнєвих умінь.

Узагальнення результатів усього дослідження дає підстави стверджувати, що ІКТ є одним із ключових чинників модернізації іншомовної освіти. Вони сприяють модернізації змісту навчання, розширюють доступ до навчальних ресурсів, забезпечують можливість персоналізації траєкторії навчання, оптимізують процеси контролю та оцінювання, а також підтримують розвиток важливих професійних компетентностей студентів-філологів, таких як критичне мислення, медіаграмотність, міжкультурна комунікація та цифрова грамотність. Отже, застосування ІКТ у навчанні іноземних мов є не лише методично

виправданим, але й необхідним для забезпечення якості професійної підготовки майбутніх фахівців у сучасному інформаційному суспільстві.

На основі проведеного аналізу розроблено низку практичних рекомендацій для підвищення ефективності використання цифрових технологій у навчальному процесі. Доцільним є впровадження цілісних моделей змішаного навчання, використання цифрових платформ як системоутворювальних елементів навчального середовища, забезпечення оптимального балансу між цифровою взаємодією і традиційними формами роботи, а також формування у студентів навичок критичного, відповідального та етичного використання цифрових ресурсів. Значну увагу слід приділяти доступності навчальних матеріалів, інклюзивності цифрових курсів та регулярному використанню аналітики навчальних даних для корекції індивідуальних освітніх траєкторій.

Перспективи подальших наукових досліджень пов'язані з аналізом ефективності інструментів штучного інтелекту у розвитку усного та писемного мовлення, вивченням тривалого впливу цифрових стратегій на формування іншомовної компетентності студентів різних рівнів, розробленням адаптивних моделей навчання для студентів із різними стилями навчання, а також дослідженням ролі цифрової міжкультурної взаємодії у формуванні глобальної компетентності здобувачів освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бахмат Н. В. Цифрова культура викладача: теоретико-методичний аспект // Педагогічна освіта: теорія і практика. 2022. № 1(33). С. 93–95.
2. Бахмат Н. В. Цифрова культура педагога як чинник гуманізації освітнього процесу // Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2022. № 3. С. 90–96.
3. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : підруч. Київ : Академія, 2004. 344 с.
4. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : монографія. Київ : Атіка, 2008. 684 с.
5. Биков В., Спирін О., Пінчук О. Сучасні завдання цифрової трансформації освіти // Журнал кафедри ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта ХХІ століття». 2020. № 1. С. 27–36.
6. Бігич О. Б. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / О. Б. Бігич та ін. ; за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.
7. Бутенко О. С. Іншомовна комунікативна компетентність у структурі професійної підготовки майбутнього фахівця // Іноземні мови. 2016. № 4. С. 22–28.
8. Веретюк О. В., Четверик С. П. Рефлексія як чинник розвитку навчальної автономії студентів у цифровому середовищі // Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум». 2022. № 2. С. 136–142.
9. Гаврілова Л. Г., Топольник Я. В. Цифрова культура, цифрова грамотність, цифрова компетентність як сучасні освітні феномени // Інформаційні технології і засоби навчання. 2017. № 5(61). С. 1–14.
10. Гаврілова Л. Г., Топольник Я. В. Цифрова педагогіка: теорія, методика, практика. Харків : ХНПУ ім. Г. Сковороди, 2021. 124 с.

11. Горенко І., Саміла С. Особливості впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у процес навчання іноземних мов // Сучасні тенденції у філологічних та педагогічних дослідженнях: вітчизняний і міжнародний вимір : матеріали міжнародної науково-практичної конференції (Тернопіль, 21 березня 2025 р.). Тернопіль : Західноукраїнський національний університет, 2025.
12. Дроздова В. В. Використання сучасних технологій у навчанні та викладанні іноземної мови (на прикладі ІКТ) // Науковий вісник Ужгородського університету. 2019. № 1(44). С. 63–67.
13. Дроздова І. П. Використання мобільних додатків для формування іншомовної комунікативної компетентності студентів // Інформаційні технології і засоби навчання. 2022. Т. 90, № 4. С. 61–68.
14. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. Київ : Ленвіт, 2003. 273 с.
15. Канале М., Свейн М. Теоретичні засади комунікативних підходів до навчання й тестування другої мови // Іноземні мови. 2010. № 3. С. 17–28.
16. Ковальчук Т. В., Литвинова С. Г., Бахмат Н. В. Організація спільної навчальної діяльності в електронному освітньому середовищі // Інформаційні технології і засоби навчання. 2020. Т. 80, № 6. С. 37–49.
17. Ковальчук Т. Г. Цифрове читання в іншомовній підготовці студентів: стратегії, ризики, перспективи // Іноземні мови. 2020. № 3. С. 38–45.
18. Ковальчук Т. С., Литвинова С. Г. Інклюзивний потенціал цифрового навчання у вищій освіті України // Сучасні інформаційні технології в освіті. 2023. № 2. С. 41–43.
19. Когут С. В. Психолого-педагогічні засади формування іншомовної комунікативної компетентності студентів у цифровому середовищі. Львів : ЛНУ ім. І. Франка, 2020. 176 с.
20. Козубай Г. О. Використання мобільних технологій у процесі навчання англійської мови студентів нефілологічних спеціальностей // Наукові записки НаУКМА. Педагогічні науки. 2021. Т. 4. С. 209–215.
21. Кравець Р. В. Іноземна мова як засіб міжкультурної комунікації в

умовах глобалізації // Педагогічні науки. 2018. № 1. С. 104–110.

22. Кравець Р. Підготовка студентів до міжкультурної комунікації в умовах інтернаціоналізації ЗВО // Innovate Pedagogy. 2019. Vol. 14(1). С. 105–109.

23. Морзе Н. В. Психологічні аспекти цифрового комфорту в освіті // Вісник Київського університету імені Бориса Грінченка. 2021. № 3. С. 22–25.

24. Морзе Н. В., Барна О. В. Модель розвитку цифрової компетентності вчителя в умовах цифрової трансформації освіти // Інформаційні технології і засоби навчання. 2019. Т. 72, № 4. С. 1–16.

25. Морзе Н. В., Барна О. В. Цифрова компетентність сучасного вчителя: підходи, структура, оцінювання // Інформаційні технології і засоби навчання. 2019. Т. 72, № 4. С. 1–14.

26. Морзе Н. В., Гриневич Л. М. Цифрова трансформація освіти: педагогічні моделі, технології та компетентності. Київ : Освіта України, 2020. 284 с.

27. Морзе Н. В., Гриневич Л. М., Бойко М. А. Наукова освіта як основа формування інноваційної компетентності в умовах цифрової трансформації суспільства // Інформаційні технології і засоби навчання. 2020. Т. 77, № 3. С. 1–26.

28. Осадча К. Стан, технології та перспективи дистанційного навчання у вищій освіті України // Інформаційні технології і засоби навчання. 2019. Т. 70, № 2. С. 271–284.

29. Осадча К. Педагогічна парадигма цифровізації освіти: виклики й можливості // Інформаційні технології і засоби навчання. 2020. Т. 80, № 6. С. 273–281.

30. Рогульська О. Ю., Рудніцька Т. І., Дроздова І. П. Використання хмарних сервісів для розвитку іншомовної комунікації студентів // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання. 2022. № 3(76). С. 161–169.

31. Рудніцька К. В., Дроздова В. В. Організація самостійної роботи студентів засобами MOODLE в процесі навчання іноземної мови // Інформаційні технології і засоби навчання. 2018. Т. 63, № 1. С. 218–229.

32. Савіньон С. Дж. Комунікативний підхід до навчання іноземних мов: теорія та практика // Іноземні мови. 2014. № 1. С. 7–15.
33. Скляренко Н. М. Формування іншомовної комунікативної компетентності студентів у контексті європейських освітніх орієнтирів // Іноземні мови. 2015. № 2. С. 3–11.
34. Спірін О. Інформаційно-цифрові технології у післядипломній освіті: методичні засади впровадження : електронне видання з пагінацією. С. 5–7.
35. Bachman L. F., Palmer A. S. Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests. Oxford : Oxford University Press, 1996. 408 p.
36. Black P., Wiliam D. Assessment and classroom learning // Assessment in Education: Principles, Policy & Practice. 1998. Vol. 5, No. 1. P. 7–74.
37. Byram M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon : Multilingual Matters, 1997. 124 p.
38. Byram M., Parmenter L. Plurilingual and pluricultural competence: Descriptors and uses. Strasbourg : Council of Europe, 2012. 52 p.
39. Chapelle C. A. Computer Applications in Second Language Acquisition: Foundations for Teaching, Testing and Research. Cambridge : Cambridge University Press, 2001. 304 p.
40. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume. Strasbourg : Council of Europe Publishing, 2020. 248 p.
41. Council of Europe. CEFR Companion Volume with New Descriptors for Digital Communication. Strasbourg : Council of Europe Publishing, 2021. 128 p.
42. Deci E. L., Ryan R. M. Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior. New York : Plenum Press, 1985.
43. Dudeney G., Hockly N., Pegrum M. Digital Literacies. Harlow : Pearson, 2013. 368 p.
44. European Commission. Digital Education Action Plan (2021–2027): Resetting education and training for the digital age. Luxembourg : Publications Office of the EU, 2020.

45. European Commission. Digital Education Action Plan 2021–2027: Resetting Education and Training for the Digital Age. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2021. 24 p.
46. Furstenberg G., Levet S. Giving a Virtual Voice to the Silent Language of Culture // Language Learning & Technology. 2000. Vol. 5, No. 1. P. 55–102.
47. Furstenberg G., Levet S. The Culture Project: Using Technology to Develop Intercultural Competence // Language Learning & Technology. 2010. Vol. 14(2). P. 55–60.
48. Garrison D. R., Vaughan N. D. Blended Learning in Higher Education: Framework, Principles, and Guidelines. San Francisco : Jossey-Bass, 2008. 272 p.
49. Godwin-Jones R. Emerging technologies: Autonomous language learning // Language Learning & Technology. 2011. Vol. 15(3). P. 4–11.
50. Godwin-Jones R. Emerging Technologies: Global Reach and Local Practice: The Promise of MALL // Language Learning & Technology. 2011. Vol. 15, No. 2. P. 7–15.
51. Hampel R., Stickler U. New skills for new classrooms: Training tutors to teach languages online // Computer Assisted Language Learning. 2005. Vol. 18(4). P. 311–326.
52. Hepp P., Fernández M. À. P., García J. H. Teacher training: technology helping to develop an innovative and reflective professional profile // International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2015. Vol. 12(2). P. 30–43.
53. Holmes W., Bialik M., Fadel C. Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning. Boston : Center for Curriculum Redesign, 2019. 210 p.
54. Hurskaya V. Virtual environments as a means of enhancing the efficiency of English language teaching for learners // Академічні візії. 2022. № 13. С. 2–4.
55. Kukulska-Hulme A., Shield L. An overview of mobile assisted language learning: From content delivery to supported collaboration and interaction // ReCALL. 2008. Vol. 20, No. 3. P. 271–289.
56. Kukulska-Hulme A., Shield L. Mobile Assisted Language Learning: A

Review of the Recent Literature // ReCALL. 2021. Vol. 33(3). P. 231–247.

57. Levy M., Stockwell G. CALL Dimensions: Options and Issues in Computer-Assisted Language Learning. New York : Routledge, 2006. 296 p.

58. Little D. Learner Autonomy and Second/Foreign Language Learning. Dublin : Authentik, 1991. 123 p.

59. Mishra P., Koehler M. J. Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge // Teachers College Record. 2006. Vol. 108(6). P. 1017–1054.

60. North B., Piccardo E., Byram M. Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the CEFRL. Strasbourg : Council of Europe, 2018. 56 p.

61. Puentedura R. R. Transformation, Technology, and Education. 2010. URL: http://hippasus.com/resources/tte/puentedura_tte.pdf

62. Puentedura R. R. Transformation, Technology, and Education. SAMR Model // Hippasus. 2013. URL: <http://www.hippasus.com/rrpweblog/archives/2013/04/16/SAMRGettingToTransformation.pdf>

63. Schmitt N., Schmitt D. Vocabulary in Language Teaching. 2nd ed. Cambridge : Cambridge University Press, 2020.

64. Siemens G. Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age // International Journal of Instructional Technology and Distance Learning. 2005. Vol. 2(1). P. 3–10.

65. Tafazoli D., Romero E. Digital Literacy and Critical Thinking in Online Language Learning // Computer Assisted Language Learning. 2020. Vol. 33(5). P. 55–60.

66. TED. Ideas worth spreading. URL: https://www.youtube.com/watch?v=cV0OP0_efDU

67. Thorne S. L. Internet-mediated intercultural foreign language education: Approaches and practices // Languages for Intercultural Communication and Education. 2006. Vol. 15. P. 136–158.

68. UNESCO. ICT Competency Framework for Teachers. Version 3. Paris :

UNESCO Publishing, 2018. 92 p.

69. UNESCO. Guidelines on the Inclusion of Learners with Disabilities in Open and Distance Learning. Paris : UNESCO, 2020.

70. UNESCO. Education in the Digital Era: Global Report 2023. Paris : UNESCO Publishing, 2023. 92 p.

71. Warschauer M. On-line learning in second language classrooms: An ethnographic study // Language Learning & Technology. 1998. Vol. 2(1). P. 41–63.