



Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).
The article and any related published material are licensed under the Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

УДК 378.147:004.8:811.111

DOI: <https://doi.org/10.17721/1728-2217.2026.67.5-12>

Лілія ГОНЧАРУК, канд. філол. наук

ORCID ID: 0000-0002-3965-2933

e-mail: honcharuk.liliia1981@knu.ua

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ, Україна

ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ ПРИ ВИКЛАДАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ

Вступ. Протягом останніх років як у вітчизняній, так і в зарубіжній педагогіці помітно зростає інтерес до використання інструментів на основі штучного інтелекту (далі – ШІ) у процесі вивчення іноземних мов. Англійська, що зберігає статус основної мови наукової та ділової комунікації у світі, вимагає від викладачів закладів вищої освіти (далі – ЗВО) постійного перегляду й оновлення методичних підходів. Актуальність обраної теми пояснюється тим, що ШІ-технології, зокрема великі мовні моделі, адаптивні платформи та системи автоматичного розпізнавання мовлення, відкривають реальну можливість підлаштовувати освітній процес під потреби конкретного студента, звільняти викладача від частини рутинної роботи й водночас підтримувати мотивацію тих, хто навчається. Метою дослідження є теоретичний аналіз педагогічного потенціалу ШІ-інструментів у контексті викладання англійської мови у ЗВО, систематизація їхніх переваг і ризиків, а також побудова теоретичної моделі інтеграції цих технологій в освітню практику.

Методи. Дослідження здійснено шляхом теоретичного аналізу, систематизації та узагальнення наукових публікацій вітчизняних і зарубіжних авторів за 2019–2025 роки. Пошук джерел проводився за базами Scopus, Web of Science та Google Scholar. Застосовано методи порівняльного аналізу, класифікації, критичного осмислення сучасного стану проблеми та моделювання для побудови теоретичної моделі інтеграції ШІ в освітній процес.

Результати. Установлено, що найбільший потенціал ШІ-інструменти мають для розвитку навичок писемного мовлення завдяки миттєвому зворотному зв'язку й адаптивності алгоритмів, дещо менший – для читання та поповнення лексичного запасу, і найскромніший – для усної комунікації та аудіювання. Систематизовано основні переваги інтеграції ШІ (персоналізація навчання, зниження мовної тривожності, збільшення обсягу мовної практики, мотиваційний ефект гейміфікації) і ризики (загроза академічній доброчесності, надмірна залежність від технологій, нерівна цифрова готовність викладачів, "галюцинації" мовних моделей). Запропоновано теоретичну модель інтеграції ШІ-інструментів у процес навчання англійської мови, побудовану на принципі доповнюваності.

Висновки. Опрацьована нами література дає підстави вважати, що вдале поєднання вже перевірених практикою методик навчання іноземної мови з можливостями штучного інтелекту здатне помітно поліпшити мовну підготовку студентів, для яких іноземна мова не є профільною дисципліною. Водночас самі по собі ШІ-інструменти мало що змінять, якщо викладач не буде усвідомлено підходити до їх добору, не привчатиме студентів ставитися до результатів, згенерованих штучним інтелектом, з певною часткою скептицизму і не працюватиме над підвищенням власного рівня володіння цифровими технологіями. Що стосується перспектив, то було б доцільно перевірити описану модель на практиці – у реальних умовах викладання у вітчизняних закладах вищої освіти.

Ключові слова: штучний інтелект, англійська мова, заклад вищої освіти, ChatGPT, Grammarly, навчання іноземних мов, цифрові технології, теоретичний аналіз.

Вступ

Глобалізаційні зрушення, що протягом останніх десятиліть докорінно перебудовують освітній ландшафт, висунули перед університетами цілком практичну вимогу: їхні випускники мають вільно функціонувати в іншомовному фаховому середовищі. Англійська в цьому контексті давно перестала бути просто ще однією навчальною дисципліною – вона фактично перетворилася на робочий інструмент, без якого складно уявити повсякденну діяльність інженера, медика, юриста чи управлінця. Разом із тим методичний апарат, яким послуговується вища школа для викладання англійської, далеко не завжди відповідає тому темпу, з яким цифрові технології проникають у навчальну практику. Ще кілька років тому основною технічною підмогою лишалися електронні словники та мультимедійні матеріали, тоді як сьогодні йдеться про принципово інший рівень автоматизації. Саме на перехресті двох цих процесів – зростаючого запиту на якісну мовну підготовку та швидкого поступу в галузі комп'ютерних наук – сформувався потужний чинник оновлення освітніх практик, а саме штучний інтелект (далі – ШІ).

Зростання інтересу до ШІ-технологій у галузі мовної підготовки зумовлене низкою цілком обґрунтованих чинників. Як слушно зауважують Crompton, Edmett, Ichaporia та Burke (2024), саме алгоритми штучного інтелекту вперше перевели ідею індивідуального зворотного зв'язку в режимі реального часу з площини теоретичних міркувань у площину педагогічної практики, адже в умовах роботи з великими академічними групами забезпечити таку індивідуалізацію силами одного викладача було, відверто кажучи, неможливо. Поряд із цим варто зазначити ще одну суттєву рису ШІ-систем: їхні адаптивні алгоритми здатні автоматично регулювати рівень складності пропонованих вправ, орієнтуючись на поточну підготовку конкретного студента. Це дає змогу пом'якшити добре знайому будь-якому практикуючому викладачеві проблему – коли в одній і тій самій групі комусь із здобувачів завдання виявляються занадто простими й через це зникає мотивація, а комусь, навпаки, надто складними, що породжує розчарування і небажання працювати далі. За своїм задумом подібний механізм відповідає логіці індивідуального репетиторства, проте

від останнього його вигідно відрізняє масштабованість: та сама система може паралельно працювати з десятками й навіть сотнями студентів, не втрачаючи при цьому індивідуального підходу до кожного.

Утім, було б помилкою думати, що поява ШІ в навчальних аудиторіях – це лише питання підключення нового програмного забезпечення. Насправді за цим стоїть низка непростих педагогічних і етичних дилем, готових відповідей на які освітянська спільнота поки не має. Лелека (2023) цілком слушно піднімає тему академічної доброчесності: річ у тім, що межа між використанням ChatGPT як навчального помічника і банальним перекладанням інтелектуальної роботи на алгоритм виявляється дуже тонкою, і коли студент цю межу переступає, під сумнів потрапляє вже не окрема оцінка, а освітній процес як такий. Рідель і Кириченко (2024) підходять до справи з іншого боку та фіксують проблему, яку рідше обговорюють публічно: немало викладачів, у яких немає достатнього досвіду роботи із цифровими технологіями, елементарно не можуть розпізнати, де алгоритм видає коректну інформацію, а де – правдоподібну, але хибну, і так технологія поволи починає підмінювати собою педагогічну експертизу.

Якщо говорити конкретно про Україну, то тут ця проблематика вийшла на передній план відносно недавно. Рубіжною подією став кінець 2022 року – момент, коли ChatGPT відкрили для вільного користування. Вітчизняні педагоги й методисти тоді вперше на власному досвіді побачили, як студент може за лічені секунди згенерувати цілком пристойний за формою англomовний текст, при цьому маючи доволі поверхове уявлення про те, що саме там написано. Стало очевидно: просто скласти перелік існуючих ШІ-сервісів і описати їхні функції вже замало. Потрібен ґрунтовний теоретичний аналіз, який би систематизував наявні знання і визначив, за яких умов ці інструменти варто залучати до освітнього процесу, а за яких їх використання може призвести до небажаних наслідків.

Мета дослідження: на основі аналізу вітчизняних і зарубіжних наукових джерел здійснити теоретичне осмислення педагогічного потенціалу ШІ-інструментів у процесі навчання англійської мови студентів немовних спеціальностей у закладах вищої освіти (далі – ЗВО), систематизувати їхні переваги й ризики, а також запропонувати теоретичну модель інтеграції цих технологій в освітню практику.

Огляд літератури. Якщо говорити про те, які саме мовленнєві вміння найчастіше намагаються розвивати за допомогою ШІ, то на перших позиціях опиняються писемне мовлення, усна комунікація та читання. До безперечних здобутків дослідники відносять можливість отримувати відгук на виконане завдання практично миттєво, а також гнучкість у налаштуванні навчальних матеріалів під потреби окремого студента. Утім, поруч із перевагами автори чесно фіксують і вразливі аспекти: періодичні технічні неполадки в роботі програм, недостатню спроможність алгоритмів повноцінно враховувати комунікативний контекст висловлювання, а крім того – цілком реальний ризик того, що систематичне орієнтування на машинні зразки може поступово нівелювати індивідуальний стиль мовлення студентів, роблячи його одноманітним.

Ґрунтовний звіт British Council, над яким працювали Edmett, Ichaporia, Crompton та Crichton (2024), підсумовує десятирічний досвід дослідницької та практичної роботи у цій сфері. Головний висновок авторів зводиться до того, що ШІ дійсно змінює підходи до навчання англійської, але без системної підготовки педагогів і про-

думаних методичних орієнтирів ці зміни ризикують залишитися хаотичними. Автори наголошують на тому, що технологія сама по собі не є ні добром, ні злом – усе залежить від того, як саме її інтегрують у педагогічний процес і наскільки свідомо з нею поводяться обидві сторони – і викладач, і студент.

Не менш важливим є і мотиваційний аспект цієї проблематики. Так, AlTwijri та Alghizzi (2024) опрацювали двадцять шість досліджень, зібраних із баз IEEE, Wiley, Web of Science, Sage та Science Direct, і на підставі цього аналізу констатували, що використання ШІ-інструментів в освітньому процесі дійсно сприяє підвищенню зацікавленості та включеності тих студентів, які вивчають англійську як іноземну мову, причому одночасно спостерігається і зниження рівня тривожності – стану, який доволі часто супроводжує процес засвоєння іноземної мови. До схожих висновків прийшли також Li, Zhou та Chiu (2024), які підійшли до проблеми з позицій теорії самодетермінації Десі та Райана й показали, що чат-боти, які працюють на основі технологій штучного інтелекту, здатні задовольняти три фундаментальні психологічні потреби того, хто навчається, а саме: потребу в автономії, потребу відчувати власну спроможність і потребу у зв'язку з іншими людьми.

Crompton і Burke (2024) на сторінках "TechTrends" детально розібрали труднощі, з якими стикаються викладачі та студенти при роботі із ChatGPT, і серед іншого виділили проблему так званих "галюцинацій" – тобто тих ситуацій, коли система видає відповідь, що на перший погляд здається цілком логічною і грамотною, однак за змістом виявляється помилковою. Якщо говорити саме про вивчення мови, то ця небезпека стає відчутнішою, ніж в інших предметних галузях: людина, яка ще тільки формує власне відчуття мовної норми, навряд чи зможе самостійно відрізнити коректний зразок від хибного, а отже, цілком може закріпити у своїй практиці неправильну конструкцію, щиро вважаючи її правильною. Kasneci разом зі співавторами (2023) у статті, опублікованій у журналі "Learning and Individual Differences" і широко обговорюваній в академічному середовищі, піднімають це питання ще масштабніше й указують на те, що залучення великих мовних моделей до освіти має спиратися на продуману педагогічну основу, оскільки інакше існує реальна загроза того, що навчання перетвориться на механічне відтворення згенерованих відповідей, а не на справжнє осмислення матеріалу.

Вітчизняна наука теж не стоїть осторонь, і хоча українські розвідки у цьому напрямі розгорнулися пізніше за західні, їхня динаміка помітна. Лелека (2023) на сторінках журналу "Наукові записки" докладно проаналізувала потенціал ChatGPT як інструменту для викладання англійської у вищій школі – передусім у частині роботи з лексиною та граматиною – і дійшла висновку, що чат-бот здатен відчутно полегшити підготовку викладача до аудиторних занять. Рідель і Кириченко (2024) у збірнику Бердянського державного педагогічного університету зосередилися на комунікативному аспекті й продемонстрували, що інноваційні технології позитивно впливають і на продуктивні, і на рецептивні мовленнєві вміння студентів.

Серман, Сулейманова та Медейчук (2024) у публікації в журналі "Наука і освіта" відійшли від теоретичних узагальнень і зосередилися на тому, як саме GPT-чат-бот може бути задіяний на практичному занятті: вони описали типи вправ, орієнтованих на розвиток читання, письма й усного мовлення, тим самим показавши, що йдеться не про абстрактну перспективу, а про цілком придатний для аудиторії інструментарій. Гурська (2024)

у своєму виступі на V Міжнародній конференції при Національному авіаційному університеті звернула увагу на роль викладача в цьому процесі й наголосила, що жодний, навіть найдосконаліший, цифровий засіб не дасть очікуваного результату, якщо сам педагог недостатньо орієнтується в цифровому середовищі або не вміє органічно поєднувати такі ресурси зі своєю повсякденною методичною роботою. Калько, Декусар і Лагун (2024) у "Наукових записках" (серія: Філологічні науки) взяли ширший кут зору й розглянули як теоретичне підґрунтя, так і практичні можливості застосування ШІ-методів у процесі навчання іноземних мов у вищій школі, виділивши при цьому окремий блок, присвячений нейромережам і автоматизованим перекладацьким системам. Кадемія, Візнюк, Поліщук та Долинний (2022) ще за кілька років до того окреслили загальну картину присутності штучного інтелекту у мовній освіті й, серед іншого, торкнулися ідеї адаптивного навчання, суть якого полягає в тому, що навчальний маршрут будується не однаково для всіх, а змінюється відповідно до рівня підготовки, темпу засвоєння та індивідуальних особливостей кожного окремого студента.

Попри вагомий внесок названих та інших дослідників, у вітчизняному науковому полі залишається відчутна прогалина: систематизованого теоретичного аналізу можливостей конкретних ШІ-інструментів для розвитку окремих мовних навичок із врахуванням як переваг, так і ризиків проведено поки що недостатньо. Переважна біль-

шість українських публікацій тягнє до оглядового формату загального характеру, тоді як робіт, що пропонують чітку модель інтеграції ШІ в освітній процес із визначенням ролей викладача та студента, ще менше. Це дослідження покликане певною мірою заповнити цей пробіл.

Методи

Дослідження має теоретичний характер і ґрунтується на комплексному аналізі наукових публікацій вітчизняних і зарубіжних авторів за 2019–2025 роки. Пошук джерел здійснювався за базами Scopus, Web of Science та Google Scholar із використанням запитів "artificial intelligence", "English language teaching", "ChatGPT", "EFL", "AI language learning". Усього було опрацьовано понад 40 наукових робіт, з яких 19 найбільш релевантних увійшли до фінального списку використаних джерел. У роботі застосовано такі методи: аналіз і синтез – для вивчення теоретичних засад; порівняльний метод – для зіставлення функціональних можливостей різних ШІ-інструментів; метод класифікації – для систематизації переваг і ризиків; метод моделювання – для побудови теоретичної моделі інтеграції.

Результати

Аналіз наукової літератури дав змогу виокремити чотири основні групи ШІ-інструментів, які використовуються у процесі навчання англійської мови у ЗВО, і визначити їхню спеціалізацію щодо конкретних мовних навичок. Результати систематизації подано в табл. 1.

Таблиця 1

Класифікація ШІ-інструментів для навчання англійської мови

Інструмент	Тип ШІ-технології	Основне призначення	Мовні навички
ChatGPT	Велика мовна модель (LLM)	Генерація тексту, діалог, пояснення граматики, перевірка структури	Письмо, читання, лексика, говоріння
Grammarly	NLP + ML для аналізу тексту	Автоматична перевірка граматики, стилю, пунктуації в реальному часі	Письмо, лексика
Duolingo	Адаптивний алгоритм + гейміфікація	Інтервальне повторення лексики, мікронавчання через ігрові механіки	Лексика, читання
Elsa Speak	Розпізнавання мовлення (ASR)	Тренування вимови, аналіз інтонації та артикуляції на рівні фонем	Говоріння (вимова)

Джерело: систематизовано автором на основі Crompton et al. (2024), Серман та ін. (2024), Калько та ін. (2024).

Як можна побачити з наведеної таблиці, кожен із розглянутих інструментів займає свою окрему нішу й розрахований на розв'язання певного кола навчальних завдань. ChatGPT, в основі якого лежить архітектура великої мовної моделі, серед усіх проаналізованих засобів виявляє найширший діапазон застосування – він придатний для роботи практично з будь-яким видом мовленнєвої діяльності, хоча, як справедливо зауважують Crompton і Burke (2024), якість його роботи помітно коливається залежно від того, яке саме завдання перед ним ставиться. Grammarly, що базується на потужних алгоритмах оброблення природної мови та машинного навчання, є неперевершеним інструментом для поліпшення письменої комунікації. Він надає користувачам миттєві рекомендації щодо граматичної правильності, стилістичної вишуканості та загальної композиції тексту, охоплюючи як дрібні деталі, так і загальну структуру. Duolingo, з іншого боку, майстерно використовує елементи гейміфікації та методику інтервальних повторень для ефективного розширення лексичного запасу. Ця платформа перетворює процес вивчення нових слів із рутинного на захоплююче заняття, сповнене духом змагання та постійної мотивації. Elsa Speak, зосереджуючись на критично важливому аспекті мовлення – вимові, пропонує унікальні можли-

вості для її удосконалення. Завдяки передовій технології автоматичного розпізнавання мовлення користувачі можуть детально аналізувати точність своєї артикуляції, аж до окремих фонем, що робить його незамінним для тих, хто прагне досягти бездоганної вимови самостійно.

Цілісний погляд на функціональну екосистему ШІ-інструментів для навчання англійської мови дає змогу подати у вигляді схеми, що наочно демонструє розподіл інструментів за мовними навичками та описує механізми їхнього впливу (рис. 1).

Рис. 1 наочно засвідчує, що розглянуті інструменти не існують відокремлено один від одного, а радше складають певну взаємопов'язану систему, у якій кожен елемент відповідає за свою ділянку мовного розвитку. Серман, Сулейманова і Медейчук (2024), ілюструючи це конкретними прикладами з навчальної практики, переконливо показали, що найвідчутніший ефект досягається тоді, коли викладач поєднує одразу декілька ШІ-сервісів, оскільки жоден із них, узятий окремо, не спроможний рівноцінно охопити всі грані мовної компетенції. Водночас слід наголосити на тому, що сама по собі наявність кількох технічно досконалих засобів ще не гарантує якісного результату – багато що визначається тим, наскільки продумано педагог ставить навчальні цілі для кожного з обраних інструментів,

наскільки свідомо розподіляє їх за етапами заняття і наскільки уважно супроводжує студентів у процесі роботи з ними, вчасно скеровуючи й коригуючи їхні дії.

На основі аналізу літератури було систематизовано основні переваги та ризики використання ШІ-інструментів, що дає змогу отримати збалансоване уявлення про педагогічний потенціал цих технологій (табл. 2).



Рис. 1. Розподіл ШІ-інструментів за мовними навичками: функціональна екосистема

Джерело: розроблено автором.

Таблиця 2

Переваги та ризики інтеграції ШІ-інструментів у навчання англійської мови

№	Переваги	№	Ризики
1	Миттєвий персоналізований зворотний зв'язок (Crompton et al., 2024)	1	Загроза академічній доброчесності – розмита межа між допомогою та плагіатом (Лелека, 2023)
2	Адаптація складності завдань до рівня студента (Kasneci et al., 2023)	2	Надмірна залежність від технологій – зниження самостійності мислення (Godwin-Jones, 2022)
3	Зниження мовної тривожності – безоціночне середовище (AITwijri, & Alghizzi, 2024)	3	Неоднакова цифрова готовність викладачів (Рідель, & Кириченко, 2024; Гурська, 2024)
4	Збільшення обсягу мовної практики через мобільність (Li et al., 2024)	4	"Галюцинації" ШІ – генерація хибної інформації (Crompton, & Burke, 2024)
5	Мотиваційний ефект гейміфікації та інтерактивності (Mananay, 2024)	5	Зрівнялівка мовлення – формування однотипних мовних зразків (Crompton et al., 2024)
6	Звільнення викладача від рутинної роботи (Серман та ін., 2024)	6	Нерівний доступ студентів до технологій та інтернету (Кадемія та ін., 2022)

Джерело: систематизовано автором на основі аналізу наукових джерел.

Якщо уважно проаналізувати зміст табл. 2, то стає очевидним, що переваги ШІ-інструментів і пов'язані з ними ризики існують не окремо одне від одного, а фактично є двома гранями одного й того самого явища. Візьмімо для прикладу швидкість відгуку: програми на кшталт Grammarly справді миттєво сигналізують про помилку, і це, безперечно, корисно на початкових етапах вивчення мови. Разом із тим, якщо людина тривалий час працює в режимі, де кожна неточність автоматично підсвічується і пропонується готовий варіант заміни, її власний "внутрішній редактор" поступово атрофується. Студент перестає помічати помилки у своїх роботах, оскільки їх виправляє алгоритм. Ще одним спірним аспектом є питання емоційного комфорту. Kasneci зі співавторами (2023) наголошують, що при впровадженні ШІ в навчання необхідно враховувати його двоїстість, інакше технологія може дати зворотний ефект.

Окремо хочеться сказати про мотивацію, оскільки це, мабуть, одне з найбільш неоднозначних місць у всій дискусії навколо ШІ в мовній освіті. Li, Zhou та Chiu (2024) взяли за основу теорію самодетермінації і на її базі намагалися пояснити, чому деякі студенти дійсно починають вчитися охочіше, коли працюють з інтелектуальними платформами. Їхня логіка така: щоб людина хотіла вчитися не з примусу, а з власного інтересу, їй треба відчувати, що вона щось вирішує сама. І справді, коли ти можеш обрати, о котрій годині сісти за вправи, яку тему взяти першою, а яку відкласти на потім, виникає враження, ніби ти керуєш процесом, а не тебе тягнуть за розкладом, складеним кимось іншим. Ще один момент – спільна робота онлайн. Вона, звичайно, дає якесь від-

чуття, що ти не один, що поруч є люди з такими самими завданнями, але давайте будемо чесні: це зовсім не те саме, що жива розмова в аудиторії, де можна перепитати, пожартувати, побачити реакцію співрозмовника. Отже, порівнювати одне з одним тут складно. А доречним у цьому випадку є застереження AITwijri та Alghizzi (2024): значна частина тієї радості, з якою студенти беруться за нові технології, скоріш за все тримається просто на тому, що це щось свіже і незвичне. Поки інструмент новий, він цікавий сам по собі, але минає якийсь час, усе стає звичним, і початковий ентузіазм потроху згасає, як це буває майже з будь-якою новинкою. Якщо після першого знайомства з технологією педагог не вибудовує цілеспрямовану систему роботи, яка б утримувала й поглиблювала інтерес студента, то ентузіазм доволі швидко вичерпується. Показовим прикладом тут може бути Duolingo з його продуманою системою заохочень: щоденні серії, очки досвіду, таблиці лідерів – усе це захоплює в перші тижні. Але коли ейфорія спадає, виявляється, що засвоєні в додатку слова існують ніби в окремому світі, відірвані від реального мовлення, і без цілеспрямованих зусиль викладача вони так і не стають частиною активного словника, яким студент міг би послуговуватися поза межами застосунку.

Аналіз зарубіжних емпіричних досліджень і систематичних оглядів дає змогу зробити узагальнення щодо того, для розвитку яких саме мовних навичок ШІ-інструменти є найбільш і найменш ефективними (табл. 3).

Згідно із систематизованими даними у табл. 3 бачимо, що найпомітніший результат від упровадження технологій спостерігається саме у сфері письма. І це, якщо

задуматися, цілком логічно – письмо, по суті, передбачає поетапну роботу з текстом, де кожну правку можна одразу побачити й оцінити. Gayed зі своєю дослідницькою групою (2022), які опублікували статтю у "Computers and Education: Artificial Intelligence", детально проаналізували, яким чином присутність автоматизованого інструменту позначається на якості студентських письмових робіт. З'ясувалося, що помилок граматичного характеру справді стає менше, а лексика, до якої вдаються студенти, поступово урізноманітнюється. Водночас Godwin-Jones (2022), публікуючись у "Language Learning & Technology", не заперечує цих спостережень, але звертає увагу на один нюанс, який часто випускають із поля зору. Річ у тім, що позитивний вплив технологій зникає, щойно людина починає механічно приймати всі підказки системи, навіть не замислюючись над тим, у чому полягала її початкова помилка, тобто інструмент

працює лише тоді, коли студент свідомо аналізує кожну пропозицію програми. Якщо ж говорити про читання та засвоєння нових слів, то тут прогрес не такий різкий, хоча теж є. Принцип дії відрізняється: програма добирає матеріал, орієнтуючись на поточний рівень того, хто навчається, і періодично підкидає вже знайомі лексичні одиниці, щоб ті не вивітрилися з голови. Mananay (2024), чия стаття вийшла в "International Journal of Learning, Teaching and Educational Research", наголошує якраз на тому, що кожен може просуватися з тією швидкістю, яка йому підходить, і це принципово відрізняє таке навчання від традиційного заняття в аудиторії, оскільки коли перед викладачем сидять двадцять чи тридцять студентів, кожен із яких знає мову на різному рівні, то забезпечити по-справжньому індивідуальний підхід до кожного – завдання майже нездійсненне.

Таблиця 3

Ефективність ШІ-інструментів для розвитку окремих мовних навичок

Мовна навичка	Рівень ефективності	Механізм впливу	Джерела
Писемне мовлення	Високий	Миттєве корегування граматики, стилю, структури; ітеративне поліпшення тексту	Gayed et al. (2022); Godwin-Jones (2022); Crompton et al. (2024)
Читання	Середній – високий	Адаптивна складність текстів, пояснення контексту, лексична підтримка	Crompton et al. (2024); Mananay (2024)
Лексика	Середній – високий	Інтервальне повторення, контекстне вживання, гейміфікація	Li et al. (2024); AlTwijri, & Alghizzi (2024)
Усне мовлення	Середній	Тренування вимови через ASR; діалог із чат-ботом як проміжний етап	Рідель, & Кириченко (2024); Серман та ін. (2024)
Аудіювання	Низький	Обмежені можливості; потребує спеціалізованих платформ	Crompton et al. (2024)

Джерело: узагальнено автором на основі аналізу систематичних оглядів.

З усім мовленням ситуація складніша – тут ефективність оцінюється як середня, і причини лежать у самій природі цього вміння. Одна справа – знати потрібне слово чи граматичну конструкцію, і зовсім інша – вчасно дістати це з пам'яті посеред живої розмови, не загубити нитку думки, не розгубитися від несподіваної репліки співрозмовника. Коли людина говорить іноземною мовою в реальному часі, від неї вимагається не якась одна окрема вправність, а одразу кілька речей, які мають працювати разом. Треба встигати формувати відповідь, поки співрозмовник не втратив терпіння, вірити у власні сили, навіть якщо словниковий запас ще далекий від ідеалу, і бути готовим до моментів, коли слово чи граматична форма просто не згадується – тоді доводиться на ходу вигадувати, як сказати те саме інакше. Усі ці складники переплітаються між собою, і відтворити їхню взаємодію штучно поки що не вдається. Існуючі технологічні розробки, попри значний прогрес останніх років, не досягли того рівня, на якому вони могли б створити умови, хоча б наближені до тих, що складаються під час живої бесіди двох людей. Рідель і Кириченко (2024) висловлюють думку, з якою важко не погодитися: чат-бот цілком придатний для того, щоб виконувати функцію підготовчого етапу – свого роду простору для мовленнєвих проб, де студент може намагатися говорити й помилятися, усвідомлюючи, що за цим не стоїть ані оцінка, ані чийсь осуд. Однак ототожнювати таку практику з реальною міжособистісною взаємодією, де є емоції, непередбачуваність і необхідність зчитувати невербальні сигнали, на сьогоднішній момент немає достатніх підстав.

Найскладніша ситуація склалася навколо аудіювання, тобто здатності сприймати іншомовне мовлення

на слух. Якщо проаналізувати наявні на ринку рішення, побудовані на базі штучного інтелекту, то з'ясується, що жодне з них не пропонує по-справжньому дієвого механізму для розвитку саме цього вміння. Причина лежить не стільки у площині методики, скільки має суто інженерний характер. Адже для того, щоб побудувати інструмент, який би реально допомагав навчитися розуміти мову на слух, необхідно водночас забезпечити кілька технологічних складників: мовленнєвий синтез, що звучить природно, а не механічно, гнучке керування темпом подачі матеріалу, представленість різних вимовних варіантів і діалектних особливостей, а також алгоритм, здатний оцінити підготовку конкретного студента й запропонувати йому аудіоматеріал відповідного ступеня складності. Примітно, що кожна із зазначених технологій уже реалізована окремо й демонструє прийнятні результати, проте їхнє поєднання в межах одного цілісного продукту, який був би водночас функціональним і зручним для кінцевого користувача, залишається завданням, до розв'язання якого розробники ще не підійшли впритул.

На основі здійсненого аналізу нами запропоновано теоретичну модель, яка визначає ключові компоненти й умови ефективної інтеграції ШІ у процес викладання англійської мови у ЗВО (рис. 2).

Запропонована модель (рис. 2) ґрунтується на принципі доповнюваності: ШІ не замінює викладача, а стає інструментом, який розширює можливості педагога та студента. Модель складається з трьох блоків: передумови (що потрібно для початку інтеграції), процесу (як саме відбувається робота із ШІ на занятті та поза ним) і результату (яких навчальних ефектів можна очікувати). Ключовою ланкою моделі є фігура викладача, що виконує чотири ролі: методиста, фасилітатора,

наставника й аналітика. Wang, Li, Tan, Yang і Lei (2023) кажуть про те, про що багато хто здогадується, але мало хто бере до уваги всерйоз: усе починається з викладача. Якщо він сам не розуміє, для чого йому ці технології і як з ними поводитися, то ніякого результату не буде, хоч яку досконалу платформу йому не запропонуй. У сучасному науковому дискурсі дедалі частіше зустрічається поняття "AI readiness", яке, попри зовнішню простоту, містить у собі значно глибший зміст, аніж просто вміння натиснути потрібну кнопку чи налаштувати програму. Ідеться, по суті, про педагогічну компе-

тентність іншого ґатунку – про спроможність викладача критично оцінити власний навчальний курс і визначити, на яких саме його етапах залучення технологічного інструменту матиме реальне дидактичне обґрунтування, а де воно виявиться зайвим або навіть шкідливим, оскільки відтягуватиме увагу студента від того, на чому він мав би зосередитися. Іншими словами, за цим терміном криється не питання "чи вмію я працювати з програмою", а радше питання "чи розумію я, навіщо саме тут вона мені потрібна і що станеться, якщо я її застосую недоречно".

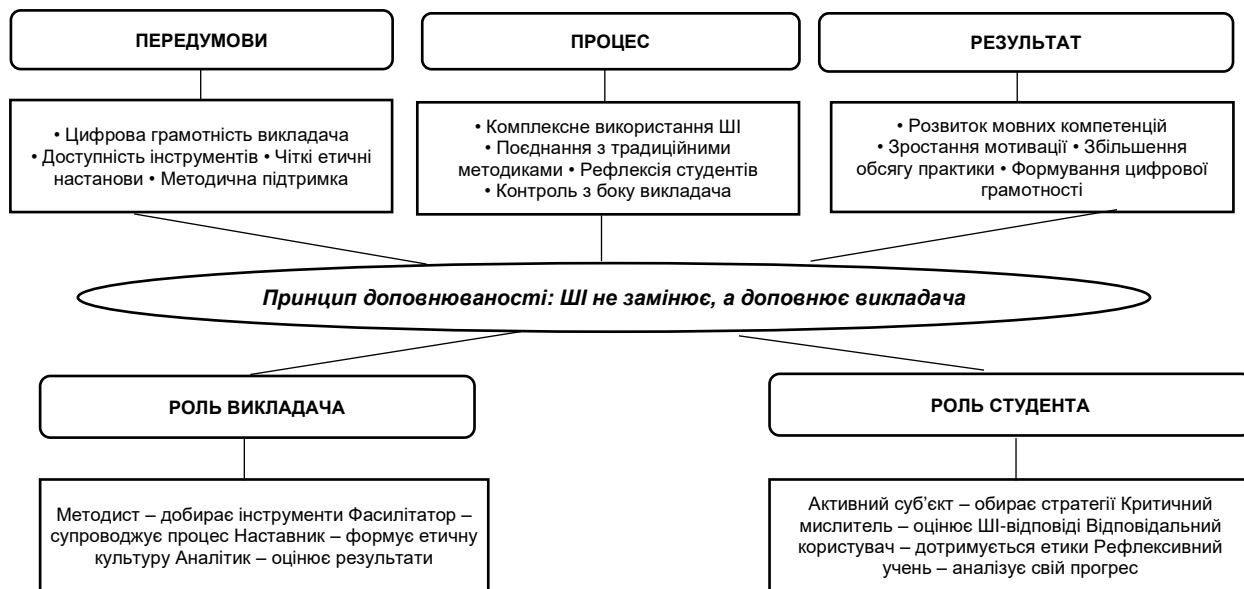


Рис. 2. Теоретична модель інтеграції ШІ-інструментів у процес навчання англійської мови у ЗВО

Джерело: розроблено автором на основі Crompton et al. (2024), Гурська (2024), Wang et al. (2023).

Водночас і від студента тепер чекають зовсім іншого. Раніше достатньо було прийти на пару, послухати, занотувати головне і переказати на іспиті. Зараз цього замало. Потрібно вміти розібратися, який саме інструмент підходить для конкретного завдання, поставитися до його відповіді із часткою скепсису, а ще – не забувати, що списати у програми й написати з її допомогою – це дві принципово різні речі. Pokrivcakova (2019) говорила про це ще тоді, коли про ChatGPT ніхто й не чув, – вона переконувала, що вчити працювати з технологіями треба не тільки викладачів, а й самих студентів. Відтоді ця думка аж ніяк не застаріла, скоріше навпаки. Chiu (2024), публікуючись у "Computers and Education: Artificial Intelligence", іде ще далі: на його переконання, справжня цінність генеративного інтелекту розкривається не тоді, коли він щось робить замість людини, а коли підштовхує її мислити інакше. Скажімо, програма видає своє формулювання, студент дивиться на нього, порівнює зі своїм і починає розмірковувати: а що, власне, краще і з яких причин. І ось саме в цей момент, коли треба обґрунтувати вибір, і запускається той процес, заради якого все й затівалося.

Дискусія і висновки

Здійснений теоретичний аналіз дає змогу зробити кілька важливих узагальнень. По-перше, ШІ-інструменти мають нерівномірний потенціал щодо розвитку різних мовних навичок: найбільшу ефективність вони демонструють у сфері писемного мовлення, дещо меншу – для

читання та лексики, і найскромнішу – для усної комунікації та аудіювання. Ця нерівномірність пояснюється технічними особливостями наявних інструментів і має враховуватися при проектуванні навчальних курсів: покладатися виключно на ШІ для розвитку усного мовлення чи аудіювання було б методичною помилкою.

Другий момент, який не можна оминати, – усе хороше, що дає штучний інтелект у навчанні, тягне за собою і щось проблемне. Причому це не просто окремі недоліки, які існують десь самі по собі, – ні, вони виникають із тих самих коренів, що й переваги. Моментальна реакція на помилку – чудово, але студент дуже швидко звикає, що хтось завжди підкаже, і розучується шукати відповідь сам. Менше хвилювання під час практики з ботом – теж добре, але в якийсь момент людина починає уникати справжніх розмов, оскільки з програмою безпечніше і простіше. Можливість тренуватися скільки завгодно і коли завгодно – безумовний плюс, однак межа між "тренуюся за допомогою технології" та "даю технології зробити все за мене" буває дуже тонкою, і перетнути її можна навіть не помітивши. Якщо цю подвійність не визнати відразу, то будь-яке впровадження розсиплеться при першому ж зіткненні з реальністю. Тому перше, що потрібно зробити, – домовитися про конкретні правила гри: у яких завданнях використання інструментів вітається, а в яких студент має впоратися сам; що вважається допомогою, а що вже виходить за межі допустимого. Без такого регламенту

навіть найкращий інструмент може заподіяти більше шкоди, ніж користі.

Третій момент, який заслуговує на окрему увагу, пов'язаний із роллю самого викладача у процесі впровадження штучного інтелекту в мовну освіту. Без перебільшення можна стверджувати, що саме від педагога залежить, у якому напрямі працюватиме технологія: допомагатиме студентів вчитися думати іноземною мовою чи, навпаки, створить для нього комфортну можливість цього не робити. Гурська (2024) і Wang зі співавторами (2023) незалежно одна від одного доходять схожого висновку: якщо викладач не розуміє, з якою метою і яким чином має використовуватися той чи інший інструмент на занятті, то жодної користі від нього не буде, яким би технологічно досконалим він не був. Звідси випливає, що підготовка педагогічних кадрів до осмисленої роботи з такими системами – це не факультативна рекомендація, а нагальна потреба, яку вже неможливо ігнорувати. Pokrivcakova (2019) конкретизує, що саме має входити до змісту такої підготовки, і її перелік виходить далеко за межі суто технічних умінь. Окрім навичок роботи з конкретними програмними продуктами, викладач повинен орієнтуватися у дидактичних засадах технологічної інтеграції, мати сформовану звичку перевіряти й ставити під сумнів те, що пропонує алгоритм, а також уміти прищеплювати цю звичку своїм студентам, формуючи в них відповідальне ставлення до використання подібних засобів.

По-четверте, запропонована теоретична модель інтеграції, побудована на принципі доповнюваності, може слугувати орієнтиром для розроблення конкретних методичних рекомендацій. Модель визначає передумови, процесуальні характеристики й очікувані результати інтеграції, а також чітко розподіляє ролі між викладачем і студентом. Практична цінність моделі полягає в тому, що вона може бути адаптована до різних навчальних контекстів – від окремого заняття з граматики до цілого семестрового курсу англійської мови за професійним спрямуванням.

Перспективним продовженням цього напрямку є проведення емпіричних досліджень в українських ЗВО із чітко побудованим експериментальним дизайном, а також вивчення того, як ШІ-технології працюватимуть у мультимодальному навчальному середовищі – з використанням відеогенерації, голосових помічників, елементів віртуальної реальності – а також порівняльний аналіз придатності різних великих мовних моделей для потреб викладання англійської як іноземної.

Джерела фінансування. Це дослідження не отримало жодного гранту від фінансової установи в державному, комерційному або некомерційному секторах.

Список використаних джерел

- Гурська, О. О. (2024). *Вплив програми штучного інтелекту ChatGPT на навчання іноземних мов у закладах вищої освіти*. У О. М. Акмалдінова (Ред.). Лінгвістичні та методологічні аспекти викладання іноземних мов професійного спрямування (с. 42–45). НАУ. <https://ekmair.ukma.edu.ua/items/f540221e-b3db-45ee-b97d-23a7a3f1cb88>
- Кадемія, М., Візнюк, І., Поліщук, А., & Долинний, С. (2022). Використання штучного інтелекту у вивченні іноземної мови здобувачами освіти. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання*, 63, 153–163. <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2022-63-153-163>
- Калько, Р. М., Декусар, Г. Г., & Лагун, К. Д. (2024). Теоретичні та практичні засади використання методів штучного інтелекту при вивченні іноземних мов у ЗВО. *Наукові записки. Серія: Філологічні науки*, 210, 203–210. <https://doi.org/10.32782/2522-4077-2024-208-25>
- Лелека, Т. О. (2023). ChatGPT як інструмент викладання англійської мови у вищій школі. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 211, 168–172. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2023-1-211-168-172>

Рідель, Т., & Кириченко, Т. (2024). Штучний інтелект та його роль у розвитку комунікативних навичок студентів під час вивчення англійської мови. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*, 2, 245–254. <https://dspace.bdpu.org.ua/items/b6a32b31-7665-42f5-8aee-c9bbdb029363>

Серман, Л., Сулейманова, І., & Медейчук, О. (2024). Інтеграція чат-боту GPT в процес вивчення англійської мови. *Наука і освіта*, 1, 56–63. <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2024-1-6>

AlTiwiri, L., & Alghizzi, T. M. (2024). Investigating the integration of artificial intelligence in English as foreign language classes. *Heliyon*, 10(10), e31053. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e31053>

Chiu, T. K. F. (2024). Future research recommendations for transforming higher education with generative AI. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 6, 100197. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100197>

Crompton, H., & Burke, D. (2024). The educational affordances and challenges of ChatGPT. *TechTrends*, 68, 380–392. <https://doi.org/10.1007/s11528-024-00939-0>

Crompton, H., Edmett, A., Ichaporia, N., & Burke, D. (2024). AI and English language teaching: Affordances and challenges. *British Journal of Educational Technology*, 55(6), 2503–2529. <https://doi.org/10.1111/bjet.13460>

Edmett, A., Ichaporia, N., Crompton, H., & Crichton, R. (2024). Artificial intelligence and English language teaching: Preparing for the future. *Journal of China Computer-Assisted Language Learning*, 5(1), 156–161. <https://doi.org/10.1515/jccall-2023-0032>

Gayed, J. M., Carlon, M. K. J., Oriola, A. M., & Cross, J. S. (2022). Exploring an AI-based writing assistant's impact on English language learners. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3, 100055. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100055>

Godwin-Jones, R. (2022). Partnering with AI: Intelligent writing assistance and instructed language learning. *Language Learning & Technology*, 26(2), 5–24. <https://doi.org/10.64152/10125/73474>

Kasneji, E., Sebler, K. et al. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences*, 103, 102274. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274>

Li, Y., Zhou, X., & Chiu, T. K. F. (2024). Systematic review on AI chatbots and ChatGPT for language learning from SDT. *Interactive Learning Environments*, 33(3), 1850–1864. <https://doi.org/10.1080/10494820.2024.2400090>

Mananay, J. A. (2024). Integrating artificial intelligence in language teaching. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 23(9), 361–382. <https://doi.org/10.26803/ijlter.23.9.19>

Pokrivcakova, S. (2019). Preparing teachers for the application of AI-powered technologies in foreign language education. *Journal of Language and Cultural Education*, 7(3), 135–153. <https://doi.org/10.2478/jolace-2019-0025>

Wang, X., Li, L., Tan, S. C., Yang, L., & Lei, J. (2023). Preparing for AI-enhanced education: Conceptualizing and empirically examining teachers' AI readiness. *Computers in Human Behavior*, 146, 107798. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2023.107798>

References

AlTiwiri, L., & Alghizzi, T. M. (2024). Investigating the integration of artificial intelligence in English as foreign language classes. *Heliyon*, 10(10), e31053. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e31053>

Chiu, T. K. F. (2024). Future research recommendations for transforming higher education with generative AI. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 6, 100197. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100197>

Crompton, H., & Burke, D. (2024). The educational affordances and challenges of ChatGPT. *TechTrends*, 68, 380–392. <https://doi.org/10.1007/s11528-024-00939-0>

Crompton, H., Edmett, A., Ichaporia, N., & Burke, D. (2024). AI and English language teaching: Affordances and challenges. *British Journal of Educational Technology*, 55(6), 2503–2529. <https://doi.org/10.1111/bjet.13460>

Edmett, A., Ichaporia, N., Crompton, H., & Crichton, R. (2024). Artificial intelligence and English language teaching: Preparing for the future. *Journal of China Computer-Assisted Language Learning*, 5(1), 156–161. <https://doi.org/10.1515/jccall-2023-0032>

Gayed, J. M., Carlon, M. K. J., Oriola, A. M., & Cross, J. S. (2022). Exploring an AI-based writing assistant's impact on English language learners. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3, 100055. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100055>

Godwin-Jones, R. (2022). Partnering with AI: Intelligent writing assistance and instructed language learning. *Language Learning & Technology*, 26(2), 5–24. <https://doi.org/10.64152/10125/73474>

Gurska, O. O. (2024). *The impact of the ChatGPT artificial intelligence program on foreign language teaching in higher education institutions*. In O. M. Akmalidnova (Ed.). *Linguistic and methodological aspects of teaching foreign languages of professional orientation* (pp. 42–45). NAU [in Ukrainian]. <https://ekmair.ukma.edu.ua/items/f540221e-b3db-45ee-b97d-23a7a3f1cb88>

Kademiy, M., Viznyuk, I., Polishchuk, A., & Dolynnyi, S. (2022). The use of artificial intelligence in foreign language learning by students. *Modern information technologies and innovative teaching methods*, 63, 153–163 [in Ukrainian]. <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2022-63-153-163>

Kalko, R. M., Dekusar, G. G., & Lagun, K. D. (2024). Theoretical and practical principles of using artificial intelligence methods in foreign language learning in higher education. *Scientific notes. Series: Philological sciences*, 210, 203–210 [in Ukrainian]. <https://doi.org/10.32782/2522-4077-2024-208-25>

Kasneci, E., Seblor, K. et al. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences*, 103, 102274. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274>

Leleka, T. O. (2023). ChatGPT as a tool for teaching English in higher education. *Scientific notes. Series: Pedagogical sciences*, 211, 168–172 [in Ukrainian]. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2023-1-211-168-172>

Li, Y., Zhou, X., & Chiu, T. K. F. (2024). Systematic review on AI chatbots and ChatGPT for language learning from SDT. *Interactive Learning Environments*, 33(3), 1850–1864. <https://doi.org/10.1080/10494820.2024.2400090>

Mananay, J. A. (2024). Integrating artificial intelligence in language teaching. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 23(9), 361–382. <https://doi.org/10.26803/ijlter.23.9.19>

Pokrivcakova, S. (2019). Preparing teachers for the application of AI-powered technologies in foreign language education. *Journal of Language and Cultural Education*, 7(3), 135–153. <https://doi.org/10.2478/jolace-2019-0025>

Riedel, T., & Kyrychenko, T. (2024). Artificial Intelligence and Its Role in the Development of Students' Communicative Skills in Learning English. *Scientific Notes of the Berdyansk State Pedagogical University. Series: Pedagogical Sciences*, 2, 245–254 [in Ukrainian]. <https://dspace.bdu.org.ua/items/b6a32b31-7665-42f5-8aec-c9bbbd029363>

Serman, L., Suleymanova, I., & Medeychuk, O. (2024). Integration of the GPT chatbot into the process of learning English. *Science and Education*, 1, 56–63 [in Ukrainian]. <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2024-1-6>

Wang, X., Li, L., Tan, S. C., Yang, L., & Lei, J. (2023). Preparing for AI-enhanced education: Conceptualizing and empirically examining teachers' AI readiness. *Computers in Human Behavior*, 146, 107798. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2023.107798>

Отримано редакцією журналу / Received: 23.04.26

Прорецензовано / Revised: 15.05.26

Схвалено до друку / Accepted: 16.07.26

Опубліковано / Published: 21.09.26

Liliia HONCHARUK, PhD (Philol.)

ORCID ID: 0000-0002-3965-2933

e-mail: honcharuk.lilia@knu.ua

Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

THE USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING AT HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS: A THEORETICAL ANALYSIS OF THE PROBLEM

Background. In recent years, both domestic and international educational research has shown growing interest in the use of artificial intelligence (AI)-based tools in foreign language learning. English, which continues to serve as the primary language of academic and professional communication worldwide, requires teachers at higher education institutions (HEIs) to continuously review and update their teaching methodologies. The relevance of this topic lies in the fact that AI technologies — including large language models, adaptive learning platforms, and automatic speech recognition systems — offer significant opportunities to personalise the learning process to meet the needs of individual students, reduce teachers' routine workload, and enhance learners' motivation. The aim of this study is to provide a theoretical analysis of the pedagogical potential of AI tools in the context of English language teaching at higher education institutions, to systematize their advantages and potential risks, and to develop a theoretical model for integrating these technologies into educational practice.

Methods. The study was based on a theoretical analysis, systematisation, and synthesis of scholarly publications published by Ukrainian and international researchers between 2019 and 2025. Relevant sources were identified through searches of the Scopus, Web of Science, and Google Scholar databases. The study employed comparative analysis, classification, critical evaluation of the current state of research, and conceptual modelling to develop a theoretical model for integrating AI into the educational process.

Results. The analysis showed that AI tools have the greatest potential for developing writing skills owing to their ability to provide immediate feedback and adaptive learning support; moderate potential for reading and vocabulary building; and the least for speaking and listening skills. The main advantages and potential risks of AI integration were identified and categorised (learning personalisation, reduced language anxiety, increased opportunities for language practice, motivational effect of gamification) as well as the risks (threats to academic integrity, over-reliance on technology, uneven digital readiness of teachers, AI hallucinations). A theoretical model for integrating AI tools into the English language learning process was proposed, built on the principle of complementarity.

Conclusions. The theoretical analysis demonstrates that a thoughtful combination of established methodologies with AI services can significantly contribute to the development of students' language competence in non-language disciplines. However, the success of such integration largely depends on the teacher's willingness to consciously select tools, develop students' ability to critically evaluate AI-generated responses, and systematically enhance their own digital literacy. A promising direction for further research is the empirical verification of the proposed model within Ukrainian higher education institutions.

Keywords: artificial intelligence, English language teaching, higher education, ChatGPT, Grammarly, AI-assisted language learning, digital technologies, theoretical analysis.

Автор заявляє про відсутність конфлікту інтересів. Спонсори не брали участі в розробленні дослідження; у зборі, аналізі чи інтерпретації даних; у написанні рукопису; в рішенні про публікацію результатів.

The author declare no conflicts of interest. The funders had no role in the design of the study; in the collection, analyses or interpretation of data; in the writing of the manuscript; or in the decision to publish the results.