

ВИКЛАДАЧ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ЕПОХУ ГЕНЕРАТИВНОГО ШІ: НОВІ ФУНКЦІЇ ТА МОДЕЛІ ВЗАЄМОДІЇ

Олена Павленко

докт. філол. наук, професор кафедри англійської мови та прикладної
філології Маріупольського державного університету
(03037, Київ, вул. Преображенська, 6/4);
e-mail: pavlenkoelena2017@gmail.com;
ORCID: 0000-0002-3747-4651

У статті досліджено трансформацію ролі викладача англійської мови в закладах вищої освіти в умовах стрімкої інтеграції генеративного штучного інтелекту (ШІ) у навчальний процес. Актуальність розвідки зумовлена необхідністю адаптації традиційних педагогічних моделей до інноваційного цифрового середовища та подолання консервативних підходів у лінгводидактиці. Обґрунтовано перехід від традиційної бінарної схеми «викладач – студент» до інноваційної тріадичної моделі «студент – інтелектуальний асистент (ШІ) – викладач» та визначення її дидактичного потенціалу для підготовки майбутніх філологів-перекладачів. Доведено, що функція викладача еволюціонує від транслятора знань до дизайнера навчального досвіду та модератора когнітивної взаємодії. Особливу увагу приділено стратегії «ШІ як опонент», яка реалізується через механізми «лінгвістичної дуелі» та контраргументації, що сприяє розвитку критичного мислення та фахової рефлексії майбутніх перекладачів. У процесі дослідження використано методи педагогічного моделювання дискурсивних стратегій взаємодії з генеративними мовними моделями (Gemini, NotebookLM) та метод кейс-стаді (case-study) для впровадження інноваційних завдань у підготовку магістрів. Представлено систему авторських навчальних кейсів для відпрацювання навичок аргументації власних філологічних інтерпретацій на основі багаторівневого промпт-інжинірингу (*chain-of-thought*, *role-based*, *context layering*, *style-shift*) та моделювання реальних перекладацьких викликів у режимі *Deep Research*. Доведено, що використання ШІ як інтелектуального тренажера дозволяє трансформувати лінійну генерацію тексту на багаторівневий процес експертного моделювання. У висновках підкреслено, що впровадження тріадичної моделі забезпечує формування спільної суб'єктності людини та алгоритму, де студент і викладач виступають фінальними експертами. Запропоновані принципи технологічної прозорості та стимуляції

© Павленко О., 2026; CC BY 4.0 license

когнітивного конфлікту дозволяють зберегти інтелектуальну незалежність майбутнього фахівця в епоху ШІ.

Ключові слова: генеративний ШІ, промт-інжиніринг, стратегія «ШІ як опонент», тріадична модель навчання, цифрова лінгводидактика.

Постановка проблеми. Стрімкий розвиток генеративного штучного інтелекту спричинив суттєві трансформації в освітньому середовищі сьогодення, і саме лінгвістична підготовка опинилася в епіцентрі чи не найбільш динамічних змін. Традиційні підходи до викладання іноземних мов, які тривалий час ґрунтувалися на поступовому засвоєнні та подальшому відтворенні знань, наразі проходять стадію критичної переоцінки, яка відкриває можливості повної автоматизації значної частини текстової діяльності. За таких умов змінюється відповідно й місія викладача англійської мови, його роль транслятора мовних норм і практик поступається місцем функції координатора процесу впровадження високотехнологічних інструментів у навчальну та когнітивну практику здобувачів освіти. У зв'язку з цим зростає потреба виходу за межі класичної лінійної моделі взаємодії «викладач – студент», яка в умовах дигіталізованого освітнього середовища вже не здатна повноцінно відобразити структурну організацію сучасного навчання. Натомість формується нове бачення професійної ролі викладача як посередника між студентом та інтелектуальними системами, що дедалі активніше впливають на способи опрацювання, інтерпретації й оцінювання інформації. У цьому контексті бінарні схеми організації навчання поступаються місцем тріадичній моделі, в якій генеративний штучний інтелект стає не лише технічним інструментом, а й активним учасником навчальної взаємодії, здатним генерувати, пропонувати та критично оцінювати відповідні мовні рішення. Водночас ключовим практичним завданням залишається інтеграція ШІ не як заміни інтелектуальних зусиль здобувача, а як чинника розвитку його критичного мислення та професійного осмислення власних рішень. Таке помітне зміщення акцентів у професійній діяльності викладача безпосередньо корелює з актуальними запитами глобального ринку праці, формуючи підґрунтя для нової конкурентоспроможності майбутнього фахівця.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Зростання наукового інтересу до питань, пов'язаних із вивченням упровадження генеративного штучного інтелекту в освітній

простір, підтверджується появою нових лінгводидактичних і педагогічних досліджень, які попри варіативність поглядів і підходів, дедалі чіткіше визначають його конструктивний потенціал. Про це засвідчують праці L. Bowker, J. Moorkens, W. Holmes, M. Bialik та C. Fadel, D. Zou, H. Xie та F.L. Wang, R. Godwin-Jones, C. Zhang, у яких автори акцентують на доцільності зміни формату взаємодії між учасниками освітнього процесу, зокрема ролі викладача як модератора навчальної діяльності [2; 3; 6; 7; 17], обґрунтуванні переходу від бінарної моделі «викладач – студент» до тріадичної структури «студент – інтелектуальний асистент (ІІІ) – викладач», у межах якої інтелектуальні системи виконують функції співучасника навчальної взаємодії [6: 5]. Виняткову увагу привертає вивчення зазначеної проблеми з позицій формування в студентів навичок критичного оцінювання запропонованих ІІІ мовних рішень і розуміння меж автоматизованих інструментів [4; 7; 16], а також етичних аспектів роботи з перекладацькими технологіями та ролі викладача як гаранта академічної доброчесності [7; 9; 12]. Окремий дослідницький вектор концентрується на стратегії «ІІІ як опонент (AI as opponent)», зокрема в навчанні перекладу, що ґрунтовно висвітлено в роботах C. Zhang [16].

Особливого значення для нашого дослідження набуває аналіз фундаментальних міжнародних документів, що визначають глобальний вектор трансформації професії викладача в епоху ІІІ. Зокрема, у Звіті Міжвідомчої панелі ООН з питань переосмислення ролі вчителя – «Report of the UN High-Level Panel on the Teaching Profession» (2024) наголошується, що технології не заміщують педагога, проте докорінно змінюють його функціональний профіль від «транслятора знань» до «дизайнера інтелектуальних екосистем» (designing intelligent learning ecosystems) [12]. Ця думка корелює з положеннями Доповіді спеціального доповідача ООН щодо права на освіту («Report of the Special Rapporteur on the Right to Education: Artificial Intelligence and the Right to Education»), де підкреслюється, що використання ІІІ має підпорядковуватися принципам людиноцентричності, забезпечуючи інтелектуальну автономію здобувача, а не його когнітивну залежність від алгоритмічних систем.

Стратегічний орієнтир для модернізації вищої освіти задає Настанова ЮНЕСКО щодо рамок 5С (5C Framework) для цифрової

трансформації. У межах цієї концепції ШІ розглядають як чинник розвитку критичного мислення (*critique*), креативності (*creativity*) та колаборації (*collaboration*) [14], що прямо підтверджує доцільність упровадження тріадичної моделі «студент – ШІ – викладач». Документи Міжнародної групи з питань учительства – International Task Force on Teachers for Education 2030 [13] додатково акцентують на необхідності розвитку цифрової грамотності самих викладачів, які мають стати гарантими етичного та академічно доброчесного використання генеративних моделей.

В українському науковому дискурсі питання інтеграції ШІ в освітній процес віддзеркалені в працях В. Бикова, С. Литвинової, О. Спіріна, що аналізують ризики та перспективи дигіталізації мовної освіти, а також досвід упровадження мовних моделей у вітчизняну практику, зокрема поєднання персоналізації навчання з педагогічним супроводом для запобігання зниженню когнітивної активності студентів під час роботи з алгоритмічними системами [1; 2; 3].

Водночас відкритою для подальших наукових дискусій залишається проблема висвітлення специфіки взаємодії в межах тріадичної моделі, зокрема із залученням вузькопрофільних інструментів, таких як NotebookLM, що й зумовлює актуальність цієї розвідки.

Мета роботи – обґрунтувати трансформацію освітньої парадигми від класичної бінарної моделі «викладач – студент» до тріадичної системи взаємодії «студент – інтелектуальний асистент (ШІ) – викладач» й з'ясувати її специфіку в контексті викладання англійської мови в закладах вищої освіти. Досягнення поставленої мети передбачає вирішення таких **завдань**:

1) проаналізувати теоретико-педагогічне підґрунтя доцільності переходу до тріадичної моделі мовної взаємодії;

2) переосмислити роль викладача як модератора та гаранта академічної доброчесності в умовах активної взаємодії здобувачів освіти з генеративними моделями (Gemini, Copilot, NotebookLM);

3) з'ясувати дидактичний потенціал стратегії «ШІ як опонент» для розвитку критичного мислення та фахової перекладацької рефлексії;

4) окреслити умови активної інтеграції генеративного ШІ в навчальний процес без втрати інтелектуальної автономії здобувача;

5) розробити практичний інструментарій (навчальні кейси) для адаптації змісту освітніх компонент філологічного циклу до нових технологічних вимог.

Об'єкт дослідження – процес цифрової трансформації іншомовної підготовки студентів у закладах вищої освіти в умовах упровадження технологій генеративного штучного інтелекту.

Предмет дослідження – зміна архітектури навчальної взаємодії від бінарної схеми до тріадичної моделі («студент – ШІ – викладач») у процесі навчання англійської мови і перекладу.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети та вирішення завдань застосовано комплексний підхід, який поєднує теоретичні та емпіричні методи дослідження. Серед теоретичних ключовими є аналіз, синтез та систематизація наукових джерел (зокрема, напрацювання із лінгводидактики) та міжнародних настанов ЮНЕСКО й ООН, що дозволило визначити передумови трансформації форм навчання. Метод порівняльного аналізу було використано для зіставлення традиційної бінарної моделі «викладач – студент» з інноваційною тріадичною структурою «студент – ШІ – викладач». Для прогнозування ризиків когнітивної автономії студентів й проєктування нових форм взаємодії суб'єктів навчання та розробки практичних кейсів з англійської мови застосовано прогностичний метод та метод педагогічного моделювання. Емпірична складова дослідження базувалася на педагогічному спостереженні за роботою здобувачів освіти з генеративними моделями (Gemini, NotebookLM), що дозволило проаналізувати практичні результати виконання ними завдань, адаптованих до нового формату взаємодії.

Виклад основного матеріалу. Освітній простір сьогодення зазнає глибинних трансформацій своєї комунікативної структури. Лінійна трансляційна модель із фокусом на викладача як продуцента знань, а студента як їх пасивного реципієнта, на якій тривалий час ґрунтувалося навчання іноземної мови, остаточно втрачає актуальність. Дигіталізація освіти та інтеграція генеративних мовних моделей у навчальний процес зумовили перехід до динамічної мережі взаємодій, де студент вже не отримує інформацію в готовому вигляді, а одержує її в межах тріадичної структури «студент – інтелектуальний асистент (ШІ) – викладач». Сучасні генеративні моделі (Gemini, NotebookLM) здатні не лише репродукувати інформацію, а й генерувати

варіативні мовні рішення, моделювати ситуації, пропонувати альтернативні засоби створення та інтерпретації текстів. Така трансформація змінює саму природу викладання, перетворюючи його на процес когнітивного партнерства [16: 23]. У цьому контексті ми спираємося на концепцію «гібридного інтелекту» (*hybrid human-AI intelligence*), де взаємодія людини й машини розглядається як єдина когнітивна система [12; 13]. Спільна суб'єктність (*joint agency*), у межах якої студент і ШІ діють як єдиний суб'єкт із домінантною роллю першого, вимагає від нього постійної верифікації згенерованого навчального контенту.

Відтак акцент зміщується з автоматизації навчання на співтворчість, що потребує перегляду професійної ролі педагога, перетворюючи його на дизайнера навчального досвіду (*learning designer*), дизайнера інтелектуальних екосистем (*designer of intelligent learning ecosystems*) [12; 13], який не просто транслює знання, а розробляє сценарії співпраці студента з ШІ, забезпечуючи розвиток критичного мислення та академічної доброчесності [12; 13].

Формат зазначеної тріадичної моделі передбачає також зміщення акцентів щодо функцій ШІ як учасника навчальної взаємодії від технологічного інструмента до когнітивного партнера, який може виступати в ролі співрозмовника, консультанта, опонента, джерела альтернативних рішень, симулятора професійних ситуацій. Як партнер у реалізації освітньої діяльності, зокрема навчанні іноземних мов, ШІ здатний створювати контекст для рефлексії, моделювати дискусії, пропонувати різноманітні лексичні, стилістичні та семантичні варіанти, стимулюючи таким чином інтелектуальну активність студента. Про це слушно заявляє у своїй розвідці R. Godwin-Jones, наголошуючи, що генеративний ШІ у навчанні мов має функціонувати не як «автомат для видачі відповідей» (*answer machine*), а як складний екологічний ресурс, що спонукає студента до лінгвістичного аналізу та критичної саморефлексії [6: 11]. Дослідник підкреслює, що здатність моделей до варіативного моделювання дискурсу дозволяє створити ситуацію «продуктивної складності», де вибір між лексичними варіантами стає свідомим актом мислення (*conscious act of thinking*), а не просто механічним копіюванням.

Попри пропорційний розподіл «виконавчих функцій» цих трьох учасників освітнього процесу в онтологічній трансформації освітньої взаємодії в умовах генеративного ІІІ, ключова роль все ж таки відводиться викладачеві, оскільки саме він є генератором і продуцентом ідей, мовних ситуацій та різноманітних форм освітньої діяльності для застосування в процесі вивчення іноземних мов.

Особливого значення в цьому процесі набуває стратегія «ІІІ як опонент», яка дозволяє реалізувати наявний потенціал інтелектуального діалогу, де студент вступає в дискусію з алгоритмом, обґрунтовуючи власні перекладацькі, лексичні чи граматичні версії. З іншого боку, ІІІ виступає в ролі фахового критика, «кидає виклик» студенту, створюючи ситуацію «інтелектуальної дуелі» [16: 14], тим самим стимулюючи його до глибокої аргументації обраних ним рішень. Викладач як дизайнер (*learning designer*) у цьому сценарії виконує роль модератора, який оцінює не лише кінцевий лінгвістичний продукт, а й якість аргументації та критичного аналізу, здійсненого студентом під час взаємодії з ІІІ-асистентом.

Методика реалізації зазначеної стратегії передбачає кілька етапів, кожен з яких активізує різні рівні когнітивної діяльності студента. На *першому етапі (стадія пре-генерації) (etap автономної інтерпретації смислів) (pre-generative AI)* студент самостійно здійснює переклад автентичного тексту з насиченою ідіоматикою, виявляє лексико-граматичні складнощі, обмірковує варіанти відтворення етномаркованих лакун (компенсація, описовий переклад або підбір функціонального аналога) та формує власну первинну гіпотезу перекладу, спираючись на базові навички володіння мовою. *Другий етап (стадія інтерактивної генерації та лінгвістичної конфронтації / AI Interaction Stage)* передбачає безпосередню взаємодію студента з генеративними мовними моделями шляхом конструювання спеціалізованих запитів (*prompt engineering*). Сучасні дослідження доводять, що створення ефективних промптів (інженерії підказок) є не просто технічним завданням, а складною лінгвістичною діяльністю, яка інтегрує в собі граматичні, лексичні, стилістичні та комунікативні аспекти [11: 14–18; 31–36].

Це означає, що замість лінійного прохання про допомогу, студент апелює до професійної позиції опонента, вимагаючи від

ШІ фахової критичної експертизи. Здобувач вводить свою версію перекладу (*few-shot prompting*) у систему (Gemini) з чітко сформульованим промптом (*chain-of-thought prompting*), наприклад: «Проаналізуй мій переклад як суворий редактор художнього тексту. Знайди наявні стилістичні невідповідності, лексичні лакуни або порушення прагматичного контексту. Запропонуй альтернативні варіанти перекладу та доведи, чому вони можуть бути кращими і більш співмірними з оригіналом». Отримавши критичний відгук від ШІ, студент не вдається до прийняття її як істини, а вступає у фахову дискусію з алгоритмом, де саме і виявляється *спільна суб'єктність (joint agency)* [11: 14; 17: 115].

Він, зокрема, може спростувати або частково погодитися з аргументами ШІ, спираючись на доказову базу (дані корпусів мови, тлумачні словники та власне розуміння лінгвокультурного та соціолінгвістичного контексту). З одного боку, така стратегія дозволяє активувати в ШІ механізми виявлення різного типу мовної асиметрії та стилістичних невідповідностей, з іншого – спонукає здобувача, який свідомо перебуває в ситуації «зовнішнього тиску», не просто обґрунтовувати свої рішення, а піддавати їх ретельному фаховому аналізу. Це сприяє об'єктивації власних помилок студента, які доволі часто залишаються непоміченими при суб'єктивному перегляді й перетворює навчання на цілеспрямовану практику (*deliberate practice*) [11: 15; 17: 121].

Наприклад, якщо система пропонує дослівний переклад, студент може аргументувати свій вибір збереженням стилю оригіналу, особливо коли йдеться про відтворення гри слів (паронімів). В оригінальному тексті українською читаємо: «Я врятував його від полОну, а він мене від полІна», де *автор свідомо зближує фонетично подібні, але семантично дистантні одиниці (полон – поліно)* задля створення іронічного ефекту та зосередження уваги реципієнта. Графічне виділення фонемних опозицій (О / І) є візуальним маркером для читача з акцентом на смисловій трансформації.

Генеративні моделі (зокрема, Gemini) запропонували можливі варіанти перекладу з обґрунтуванням прагматичної доцільності їх імплементації в художньому дискурсі: 1) дослівний переклад (якщо важливий сенс) або проста передача факту: «*He saved me*

from captivity, and I saved him from a log»; 2) зі збереженням гри слів (алітерація): «He saved me from prison, and I saved him from a post» (гра на літері P). «He saved me from a cell, and I saved him from a stump» (гра на літері S); 3) іронічний або метафоричний варіант (*polino* вживається в значенні «дурної/нерухомої людини» або якоїсь безглуздої ситуації): «He rescued me from a war, and I rescued him from a wood-block». «He pulled me out of a dungeon, and I pulled him away from a log». Проте критична оцінка наданих ІІІ варіантів спонукає студента до самостійного пошуку функційно-стилістичного відповідника, здатного відтворити не лише семантику, а й фоносемантичний ритм першотвору. Запропонований здобувачем варіант «He saved me from the bullet, and I saved him from the billet» демонструє глибинне розуміння паронімічної гри тексту оригіналу. Як засвідчує цей кейс, ІІІ не вдалося повноцінно «осмислити» складні авторські інтенції, зокрема перехід від високого, героїчного дискурсу (рятування з полону) до побутового, деміфологізованого контексту.

Саме тому рішення студента, який володіє ширшим екстралінгвістичним фоном, можна вважати конгеніальним та художньо співмірним з оригіналом.

На *фінальному етапі (стадія верифікації та фінального аналізу – post-reflexive stage)* головна роль вже відводиться викладачеві, який стає в нашій моделі верховним арбітром [11: 153-155], але не тим, хто категорично оцінює роботу з огляду на граматичні, стилістичні чи лексичні помилки, а діє як дискурсивний модератор, стимулюючи студента до вироблення власного рішення, а не механічного копіювання версій алгоритмічної системи.

Після завершення діалогу з ІІІ студент надає викладачеві свою початкову версію перекладу, транскрипт свого діалогу з алгоритмом (аргументацію сторін) та фінальний варіант тексту, який він створив за результатами цього діалогу. Викладач при цьому оцінює не лише якість представленого студентом перекладу, а насамперед відстежує траєкторію його мислення, аналізуючи наскільки обґрунтованими були його контраргументи в «лінгвістичній дуелі» з алгоритмом або ж чи призвела надмірна довіра (*overreliance*) здобувача до запропонованих ІІІ перекладацьких версій до їх автоматичного прийняття. Отже, завдання викладача – довести студенту, що генеративні моделі

здатні продукувати так звані «галюцинації» чи стилістично усереднений дискурс (register drift) [11: 29-31], здобувач повинен довести, чому людське експертне судження в конкретному випадку перевершує алгоритмічне.

Окреслюючи роль викладача в триєдиній системі комунікації, яка трансформується від джерела знань до дизайнера навчального досвіду (*learning designer*), наголосимо на основних видах його фахової діяльності. Отже, він проектує навчальний досвід (*designing learning experiences*), організовує взаємодію студента з генеративними моделями (*orchestrating human – AI interaction*), створює умови для співтворчості (*co-creativity*), забезпечує розвиток спільної суб'єктності (*co-agency*) [1; 2; 15]. Інакше кажучи, викладач більше не передає знання в готовому вигляді, а створює педагогічні сценарії, в яких здобувач і ШІ взаємодіють як учасники спільної когнітивної діяльності, виконуючи відповідні функції цілепокладання. Це ще раз підтверджує, що в межах тріадичної моделі остаточне право на інтелектуальний вибір та естетичну оцінку залишається за викладачем. Саме він є продуцентом ідей та архітектором освітньої екосистеми, який через персоналізацію й фаховий супровід перетворює технологічний потенціал ШІ на реальні фахові компетенції майбутнього філолога-перекладача.

Ефективна реалізація описаної трикомпонентної взаємодії потребує експлікації комплексу умов, що запобігають покладанню інтелектуальної відповідальності на алгоритм та сприяють збереженню суб'єктності студента. У процесі дослідження встановлено, що інтеграція генеративного ШІ в освітній простір ЗВО має базуватися на таких принципах:

1. *Принцип технологічної прозорості та фактологічної валідації*, який передбачає використання моделей із високим рівнем експлікації логіки прийняття рішень, зокрема інструментарію NotebookLM. На відміну від традиційних чат-ботів, що оперують узагальненими масивами даних, NotebookLM функціонує як закрита (заземлена) інтелектуальна екосистема, де когнітивний простір ШІ обмежений виключно змістом і обсягом завантаженої джерельної бази (лексикографічні праці, корпуси, наукові статті, монографії тощо). Використання цього сервісу у філологічній підготовці здобувачів освіти дозволяє оптимізувати взаємодію «студент – ШІ», підносячи її на рівень високої

академічної достовірності завдяки таким функціональним характеристикам: а) *контекстуальне обґрунтування (inline citations) та джерелоцентризм* (кожна відповідь системи супроводжується прямими гіперпосиланнями на відповідні фрагменти завантажених джерел, що спонукає студента до здійснення критичного аналізу та перевірки кожного термінологічного рішення, запобігаючи механічному запозиченню згенерованого контенту та формуючи навички академічної доброчесності через обов'язкову верифікацію доказової бази першоджерела); б) *мінімізація ризиків алгоритмічних «галюцинацій»* завдяки джерелоцентричній архітектурі (source-grounding), що є важливим для формування наукової етики майбутнього філолога-перекладача; в) *синтез даних із великої кількості джерел (multi-source synthesis)*, що уможливорює одночасне завантаження декількох тлумачних словників та шаблонів перекладу, здійснення порівняльної характеристики дефініцій, перетворюючи промпт-інжиніринг на фахову лінгвістичну компетенцію (розвиток навичок формулювання запитів для компаративного аналізу складних концептів); г) *формування персоналізованого інтелектуального середовища* за допомогою функціоналу «Аналітична студія» (Notebook Guide), що передбачає попередню когнітивну діяльність студента щодо структурування цифрового блокнота. Інструмент дозволяє автоматично генерувати конспекти джерел (Study Guides) та структуровані запитання за змістом завантажених навчальних матеріалів, що стимулює розвиток метакогнітивних навичок студента, оскільки він сам вибудовує базу знань перед початком генеративного етапу роботи.

2. *Принцип етико-правової регламентації* (етичний регламент взаємодії), який у світовій освітній практиці сьогодення трансформувався з площини загальних заборон у формат диференційованого регулювання. Аналіз досвіду провідних західних університетів свідчить про впровадження відповідних етичних протоколів для кожної освітньої компоненти або змістового модуля робочої програми навчальної дисципліни. У цій системі викладач самостійно визначає межі допустимого використання ШІ залежно від практичної мети кожного конкретного завдання. Зокрема, у межах філологічної підготовки нами класифіковано такі режими взаємодії з ШІ:

- повна автономія студента (No AI). Застосовується в написанні рефлексивних есе, усних виступів та дебатів або під час іспитів у режимі реального часу, де критично важливим є фіксація «справжнього» когнітивного досвіду здобувача;

- ШІ як технічний коректор/редактор (AI for Assistance). Дозволяється використання моделей для ідентифікації текстових лакун, виявлення явищ неперекладності, граматичних чи пунктуаційних помилок та стилістичного редагування. У цьому разі викладач прописує вимогу щодо обов'язкового надання порівняльної таблиці «оригінал – виправлена ШІ версія» з лінгвістичним обґрунтуванням кожного виправлення;

- ШІ як когнітивний партнер (AI as Co-creator/Opponent). Використовується у складних перекладацьких проєктах, де ШІ генерує можливі сценарії інтерпретації, а студент виконує роль рецензента та експерта. Етичною умовою тут виступає надання «протоколу промптів» (prompt-log), що демонструє інтелектуальний внесок студента в керуванні алгоритмом.

Викладач таким чином стає не лише модератором, а й відповідальним за збереження академічного етичного простору, формуючи в студентів культуру відповідального партнерства з технологіями. Такий підхід забезпечує баланс між технологічною підтримкою та самостійною когнітивною працею, за якого межі використання ШІ постають органічним елементом фахового інструментарію філолога-перекладача.

3. *Принцип дидактичної стимуляції когнітивного конфлікту*, що передбачає проєктування навчального процесу навколо завдань «продуктивної складності», у яких ШІ виступає не джерелом готових відповідей, а інтелектуальним опонентом. Цей принцип реалізується через моделювання проблемних ситуацій, де студент спростовує або доповнює запропоновані ШІ текстові інтерпретації (варіанти перекладу), підтверджуючи їх власними аргументаціями. З одного боку, це провокує виникнення «когнітивного конфлікту», коли лінгвістична інтуїція студента (перекладача) вступає в конфронтацію з алгоритмічною логікою моделі, з іншого – спонукає здобувача до глибшої рефлексії над різного типу мовними нюансами, що не піддаються прямій автоматизації (іронія, гра слів, підтекст, етнокультурні конотації та інші одиниці з нестандартною залежністю від перекладу). У цьому контексті на ШІ покладається роль потужного стимулу для розвитку

критичного мислення та активної саморефлексії майбутнього філолога-перекладача.

Як бачимо, описана нами тріада принципів створює цілісну методологічну рамку для безпечного та ефективного впровадження моделей штучного інтелекту в освітній процес філологічної галузі.

Для практичної адаптації освітніх компонент за окресленими етапами нами розроблено систему навчальних кейсів, що актуалізують зміст підготовки перекладачів відповідно до нових технологічних реалій:

Кейс 1. *Лінгвістична дуель* (ґрунтується на стратегії контраргументації). Завдання студента полягає не лише в здійсненні перекладу оригінального тексту чи його фрагмента, а в аргументованому захисті власної інтерпретації перед ШІ-редактором відповідно до сформульованого промпту. Такий формат створює ситуацію інтелектуального протистояння, в якому здобувач має продемонструвати здатність до контраргументації, стилістичного аналізу та критичної філологічної рефлексії. Як засвідчує робота з паронімічною парою «*полОну* – *полІна*», успішність кейсу визначається здатністю здобувача виявити обмеженість алгоритму в передачі фоносемантичного ритму та запропонувати контекстуально релевантний відповідник (наприклад, англ. «bullet – billet»). Таким чином, студент демонструє перевагу філологічної інтуїції людини над механічною логікою мовного алгоритму.

Кейс 2. *Промпт як інструмент дискурсивного аналізу*. У цьому кейсі студенти працюють з генеративним ШІ як з партнером, здатним змінювати мовленнєву поведінку залежно від параметрів наданих інструкцій. Завдання полягає у створенні багаторівневих промптів, що дозволяють моделювати різні комунікативні ситуації та аналізувати, як саме зміна ролі, стилю чи контексту впливає на зміст і структуру згенерованого тексту. Зокрема, студенти формують різні форми запитів (*chain-of-thought prompting*, *role-based prompting*, *context layering*, *contrastive prompting*, *style-shift prompting*, *error-inducing prompting*, *meta-prompting* тощо) [6; 7; 11; 17] у вигляді стисло сформульованих інструкцій, наприклад: «*поясни логіку перекладу цього уривка тексту крок за кроком*» (*chain-of-thought prompting*), «*відредагуй текст із позиції редактора академічного журналу категорії А*» (*role-based*

prompting), «переклади текст, зберігаючи ритмічну структуру речень і словосполучень» (*constraint-driven prompting*), «надай чіткі аргументації, чому обрано саме такий варіант перекладу» (*meta-prompting*) тощо.

Для поглибленого аналізу студенти створюють комбіновані промпти. Наприклад, поєднання *role-based prompting* із *context layering* може бути подане у форматі детальної інструкції: «Дій як досвідчений літературний редактор із 20-річним стажем у британських наукових видавництвах. Твоє завдання — проаналізувати український уривок тексту (надається текст) і запропонувати версію перекладу для аудиторії академічного журналу «*The Modern Language Review*». Зверни особливу увагу на збереження авторської іронії та прихованих алюзій на класичну літературу, а також запропонуй варіанти адекватної передачі промовистих імен. Надай три варіанти перекладу назви та аргументуй свої рішення». Це дозволяє трансформувати ШІ з автоматичного перекладача на інтелектуальний тренажер, здатний до більш глибокої лінгвістичної рефлексії.

Для мінімізації помилок і підвищення точності студенти можуть активувати режим Gemini Deep Research (глибинне дослідження), прописуючи розгорнуті інструкції, що передбачають попередню термінологічну, стилістичну та контекстуальну обробку матеріалу перед генерацією фінального перекладу, наприклад: «Дій у режимі Deep Research. Перед тим, як перекласти наведений автентичний текст із юридичної тематики (текст надається), виконай такі кроки: 1) здійсни термінологічний пошук та виокреми 5 ключових одиниць, які мають неоднозначне тлумачення в цій галузі; 2) обґрунтуй вибір конкретних еквівалентів згідно зі стандартом ISO; 3) на основі проведеного аналізу створи фінальний варіант перекладу. Після тексту перекладу надай короткі пояснення про те, які аспекти оригіналу було найважче відтворити українською і чому». Це дозволяє перетворити лінійну генерацію на багаторівневий процес експертного моделювання.

Кейс 3. Симуляція професійної екосистеми. У цьому кейсі студенти застосовують опановані в попередньому модулі техніки промпт-інжинірингу для моделювання реальних професійних ситуацій. Генеративний ШІ виконує роль вибагливого замовника, головного редактора або керівника проєкту, що вимагає від студента не лише перекладацької компетентності, а й уміння

аргументувати свої рішення, вести переговори та адаптувати комунікативну стратегію. Для цього використовують комбіновані промпти, подібні до тих, що застосовували в Кейсі 2, але з акцентом на професійній взаємодії. Наприклад: *«Дій як досвідчений редактор міжнародного видавництва. Оціни запропонований переклад з погляду мовної автентичності, порівняй його з типовими текстами відповідного жанру в англomовному дискурсі, сформулюй зауваження та надай рекомендації щодо доопрацювання»*.

Окреме місце відводиться запитам, що моделюють професійні дискусії. Наприклад, у межах кейсу студент ініціює симуляцію засідання Ради художнього перекладу, де ШІ виступає в ролі консервативного критика. Студент отримує завдання аргументувати доцільність збереження специфічного синтаксису В. Фолкнера (наприклад, довгого «потoku свідомості») проти вимог спрощення тексту для масового читача. Це дозволяє майбутньому фахівцю відпрацювати стратегії захисту власної перекладацької концепції в умовах фахової полеміки. На відміну від Кейсу 2, де основна увага зосереджена на дискурсивному аналізі тексту, в цьому кейсі ключовим стає моделювання реальної взаємодії в перекладацькій екосистемі.

Висновки та перспективи. Узагальнюючи результати проведеного дослідження, зазначимо, що використання інструментів генеративного ШІ зумовило трансформацію самої логіки навчальної взаємодії. Перехід від традиційної бінарної моделі «викладач – студент» до тріадичної конфігурації «студент – інтелектуальний асистент (ШІ) – викладач», відображає суттєві когнітивні та педагогічні зрушення, зумовлені появою нових форматів співтворчості, рефлексії та критичного аналізу. **Перспективи подальших досліджень** убачаємо в розробленні розширених моделей взаємодії людини й ШІ у філологічній освіті, вивченні впливу інтелектуальних асистентів на формування професійної ідентичності майбутніх перекладачів, а також у детальному аналізі етичних і методичних аспектів застосування генеративних моделей у вищій школі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Биков В.Ю., Ляшенко О.І., Литвинова С.Г. та ін. Науково-методичне забезпечення цифровізації освіти України: стан, проблеми,

- перспективи: науково-аналітична доповідь / за заг. ред. В.Г. Кременя. Київ: ІЦО НАПН України, 2022. 96 с.
2. Литвинова С.Г. Мобільні застосунки для навчання учнів початкової школи в кризових умовах. Звітна наукова конференція Інституту цифровізації освіти НАПН України. *Цифрова трансформація науково-освітніх середовищ в умовах воєнного стану*: зб. матеріалів наук.-практ. конф. Київ: ІЦО НАПН України, 2026. С. 146-150.
 3. Спірін О.М. Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) в освіті. *Енциклопедія освіти*. Нац. акад. пед. наук України: 2-ге вид., допов. та перероб. Київ: Юрінком Інтер, 2021. С. 426-427.
 4. Bowker L., Buitrago Ciro J. Machine Translation and Global Research: Towards Improved Machine Translation Literacy in the Scholarly Community. Bingley: Emerald Publishing, 2019. <https://doi.org/10.1108/9781787567214>
 5. Holmes W., Bialik M., Fadel C. Artificial intelligence in education. In *Data ethics: Building trust – How digital technologies can serve humanity*. 2023. P. 621-653. Globethics Publications. <https://doi.org/10.58863/20.500.12424/4276068>
 6. Godwin-Jones R. AI-assisted language learning: Opportunities and challenges. *Language Learning & Technology*. 2023. Vol. 27(2). P. 1-15. URL: https://godwinjones.com/godwin-jones_AI_in_languag_learning.pdf (accessed: 21.01.2026).
 7. Holmes W., Bialik M., Fadel C. Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning. Boston: Center for Curriculum Redesign, 2022.
 8. International Task Force on Teachers for Education 2030. *Teacher Policy Development Guidelines*. Paris: UNESCO, 2022.
 9. Moorkens J. Ethics and machine translation. In D. Kenny (Ed.). *Machine Translation for Everyone: Empowering Users in the Age of Artificial Intelligence*. 2022. P. 121-140. Berlin: Language Science Press. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6759984>
 10. OECD. Digital Education Outlook 2021: Pushing the Frontiers with AI. Paris: OECD Publishing, 2021.
 11. Penet J.C., Moorkens J., Yamada M. (eds.). Prompt Engineering: A Practical Guide. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid, 2023. URL: https://oa.upm.es/84328/1/book_english_version.pdf (accessed: 21.01.2026).
 12. UN High-Level Panel on the Teaching Profession. *Report of the UN High-Level Panel on the Teaching Profession*. New York: United Nations, 2024.
 13. UN Special Rapporteur on the Right to Education. *Report on Artificial Intelligence and the Right to Education (A/79/520)*. Geneva United Nations Human Rights Council, 2023.

14. URL: <https://www.ohchr.org/en/documents/thematic-reports/a79520-artificial-intelligence-education-report-special-rapporteur-right> (accessed: 21.01.2026).
15. UNESCO. *5C Framework for Digital Transformation of Education*. Paris: UNESCO, 2023.
16. URL: https://www.unesco.at/fileadmin/Redaktion/Bildung/2023GEM-Report_Tech_in_Ed_long.pdf (accessed: 21.01.2026).
17. Xie H. et al. Editorial Note: From Conventional AI to Modern AI in Education: Re-examining AI and Analytic Techniques for Teaching and Learning. *Educational Technology & Society*. 2021. Vol. 24(3). P. 85-88. URL: <https://www.jstor.org/stable/27032857> (accessed: 21.01.2026).
18. Zhang H. AI as Opponent: Rethinking Translation Pedagogy in the Age of Generative Models. *Journal of Translation Studies*. 2023. Vol. 45(1). P. 10-25. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2502.11806>
19. Zou D., Xie H., Wang F. Effects of technology enhanced peer, teacher and self-feedback on students' collaborative writing, critical thinking tendency and engagement in learning. *Journal of Computing in Higher Education*. 2023. Vol. 35. P. 166-185. <https://doi.org/10.1007/s12528-022-09337-y>

Стаття надійшла до редакції 21.02.2026.

Статтю рекомендовано до друку 13.04.2026.

Стаття опублікована 31.05.2026.

Як цитувати: Павленко О. Викладач англійської мови в епоху генеративного ШІ: нові функції та моделі взаємодії. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. 2026. Вип. 48. С. 142-161. <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2026-48-10>

У роботі використовувався ресурс штучного інтелекту з метою проведення над ним дослідження. Увесь науковий контент створений автором.

THE ENGLISH LANGUAGE TEACHER IN THE ERA OF GENERATIVE AI: NEW ROLES AND INSTRUCTIONAL INTERACTION MODELS

Olena Pavlenko

Doctor of Philology, Professor,
the Department of English and Applied Philology,
Mariupol State University (03037, Kyiv, 6/4 Preobrazhenska Str.);
e-mail: pavlenkoelena2017@gmail.com;
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3747-4651>

The article explores the shifting role of the English language educator in higher education, driven by the rapid integration of generative AI into pedagogical

practices. The study's relevance stems from the urgent necessity to adapt traditional pedagogical models to an innovative digital environment and overcome conservative approaches in linguodidactics. The author substantiates the transition from a conventional binary "teacher – student" scheme to an innovative triadic "student – AI assistant – teacher" model, highlighting its immense potential for training future philologists and translators in the 21st century. It is demonstrated that the teacher's function is fundamentally evolving from a knowledge transmitter to a learning experience designer, a mentor, and a moderator of complex cognitive interaction. Particular focus is placed on the "AI as opponent" strategy, implemented through "linguistic duels" and structured counter-argumentation mechanisms to enhance critical thinking, linguistic intuition, and professional reflection among students. The study employs pedagogical modeling of discursive strategies for interacting with GenAI tools (Gemini, NotebookLM) alongside the case study method. Specifically, the article presents an original framework of educational cases aimed at developing students' ability to justify and defend their philological interpretations through multi-level prompt engineering. This involves mastering techniques such as chain-of-thought, role-based, context layering, style-shift, and modeling real-world translation challenges in Deep Research mode. The author argues that utilizing AI as an intellectual simulator transforms linear text generation into a sophisticated non-linear process of expert modeling and semantic verification. The conclusions emphasize that the triadic model fosters shared agency between humans and algorithms, where the student and teacher remain the final experts. These principles of technological transparency and cognitive conflict help maintain the intellectual independence of future specialists in the AI era.

Keywords: "AI as opponent" strategy, digital linguodidactics, generative AI, prompt engineering, triadic learning model.

REFERENCES

1. Bykov, V.Yu., Liashenko, O.I., Lytvynova, S.H. ets. (2023). *Scientific and methodological provision of digitalization of education in Ukraine: status, problems, prospects*. Kyiv, 2022 [in Ukrainian].
2. Lytvynova, S.H. (2026). Mobile Applications for Teaching Primary School Students in Crisis Conditions. *Annual Research Conference of the Institute of Education Digitalization of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine. Digital Transformation of Scientific and Educational Environments under Martial Law: Proceedings of the Scientific and Practical Conference*. Kyiv, pp. 146-150 [in Ukrainian].
3. Spirin, O.M. (2021). Information and communication technologies (ICT) in education. In *Encyclopedia of Education*. Kyiv, pp. 426-427 [in Ukrainian].
4. Bowker, L., Buitrago Ciro, J. *Machine Translation and Global Research: Towards Improved Machine Translation Literacy in the Scholarly*

- Community*. Bingley: Emerald Publishing, 2019. <https://doi.org/10.1108/9781787567214>
5. Holmes, W., Bialik, M., Fadel, C. (2023). Artificial intelligence in education. In *Data ethics: Building trust – How digital technologies can serve humanity*. Globethics Publications, pp. 621-653. <https://doi.org/10.58863/20.500.12424/4276068>
 6. Godwin-Jones, R. (2023). AI-assisted language learning: Opportunities and challenges. *Language Learning & Technology*. Vol. 27(2), pp. 1-15. Available at: https://godwinjones.com/godwin-jones_AI_in_languag_learning.pdf [Accessed 21 Jan. 2026].
 7. Holmes, W., Bialik, M., Fadel, C. (2022). *Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning*. Boston: Center for Curriculum Redesign.
 8. International Task Force on Teachers for Education 2030. *Teacher Policy Development Guidelines*. Paris: UNESCO.
 9. Moorkens, J. (2022). Ethics and machine translation. In D. Kenny (Ed.). *Machine Translation for Everyone: Empowering Users in the Age of Artificial Intelligence*. Berlin: Language Science Press, pp. 121-140. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6759984>
 10. OECD. (2021). *Digital Education Outlook 2021: Pushing the Frontiers with AI*. Paris: OECD Publishing.
 11. Penet, J.C., Moorkens, J., Yamada, M. (eds.). (2023). *Prompt Engineering: A Practical Guide*. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid. Available at: https://oa.upm.es/84328/1/book_english_version.pdf [Accessed 21 Jan. 2026].
 12. UN High-Level Panel on the Teaching Profession. (2024). *Report of the UN High-Level Panel on the Teaching Profession*. New York: United Nations.
 13. UN Special Rapporteur on the Right to Education. (2023). *Report on Artificial Intelligence and the Right to Education* (A/79/520). Geneva: United Nations Human Rights Council. UN Special Available at: <https://www.ohchr.org/en/documents/thematic-reports/a79520-artificial-intelligence-education-report-special-rapporteur-right> [Accessed 21 Jan. 2026].
 14. UNESCO. (2023). *5C Framework for Digital Transformation of Education*. Paris: UNESCO. Available at: https://www.unesco.at/fileadmin/Redaktion/Bildung/2023GEM-Report_Tech_in_Ed_long.pdf [Accessed 21 Jan. 2026].
 15. Xie, H. et al. (2021). Editorial Note: From Conventional AI to Modern AI in Education: Re-examining AI and Analytic Techniques for Teaching and Learning. *Educational Technology & Society*. Vol. 24(3), pp. 85-88. Available at: <https://www.jstor.org/stable/27032857> [Accessed 21 Jan. 2026].

16. Zhang, H. (2023). AI as Opponent: Rethinking Translation Pedagogy in the Age of Generative Models. *Journal of Translation Studies*. Vol. 45(1), pp. 10-25. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2502.11806>
17. Zou, D., Xie, H., Wang, F. (2023). Effects of technology enhanced peer, teacher and self-feedback on students' collaborative writing, critical thinking tendency and engagement in learning. *Journal of Computing in Higher Education*. Vol. 35, pp. 166-185. <https://doi.org/10.1007/s12528-022-09337-y>

The article was received by the editors 21.02.2026.

The article was recommended for printing 13.04.2026.

The article published 31.05.2026.

In cites: Pavlenko O. (2026). The English language teacher in the era of generative AI: new roles and instructional interaction models. *Teaching languages at higher educational establishments at the present stage. Intersubject relations*. 48, pp. 142-161. <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2026-48-10> [in Ukrainian].

An artificial intelligence resource was used in this work for the purpose of conducting research on it. All scientific content was created by the author.