

ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ У ЗАРУБІЖНОМУ ТА УКРАЇНСЬКОМУ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ

Терзійський А. М.

*аспірант кафедри романо-германської філології
та методики викладання іноземних мов
Міжнародний університет
м. Одеса, Україна*

Стрімке поширення технологій штучного інтелекту, передусім великих мовних моделей, спричинило зрушення в освітньому ландшафті. Зарубіжна та українська педагогічна спільноти останнього десятиліття активно осмислюють принципи взаємодії людини з алгоритмами. Простежимо, від яких ранніх позицій відштовхувався цей дискурс і до чого підійшов сьогодні.

Початки осмислення проблеми у зарубіжному просторі припадають на період так званого «третього буму ШІ». Однією з перших спроб концептуалізувати взаємодію широких верств із технологією стала розвідка Коніші Й. [1], який оперував поняттям «ШІ-грамотності» (AI literacy) та трактував її прагматично – як здатність розпізнавати рутинні завдання, що можуть бути делеговані алгоритмам. Ціннісно-етичний вимір тоді залишався поза увагою. Принципово ширший погляд запропонували Лонг Д., Маджерко Б. [2]: ШІ постав у дослідженні як партнер для комунікації, а їхня рамка з п'яти доменів («що таке ШІ», «що ШІ може робити», «як він працює», «як його слід використовувати», «як його сприймають люди») заклала підвалини для подальших структурних моделей. Нг Д. Т. К., зі співавторами [3] адаптували класичну парадигму грамотності до сфери ШІ й сформулювали чотирикомпонентну структуру: розуміння, застосування, оцінювання/створення та етика.

Поворотним моментом стала публікація рамкових документів ЮНЕСКО для учнів та вчителів [4]: акцент змістився з інструментальної взаємодії на ціннісне осмислення технології, було введено імператив людської суб'єктності (human agency). Орієнтація рамок на масовий шкільний рівень водночас виявила нову прогалину – відсутність моделей для фахової вищої школи. Цю прогалину почали закривати Преторіус Л., та Каюсак де Ко Б. [5], які запропонували п'ятиденну модель з афективним (соціально-емоційним) виміром, та Чжан Дж., і Догерті С. [6], які адаптували поняття до підготовки перекладачів-початківців. Як можна бачити, проблема обговорюється тут уже не як питання базової обізнаності, а як виклик фахової професіоналізації.

Український дискурс розгорнувся з помітним хронологічним відставанням, проте стрімко. О. А. Баранов [7] із позицій кібернетики та правознавства запропонував мультидисциплінарну дефініцію ШІ як алгоритмічної моделі когнітивних функцій людини, що слугувала радше технічним підмурівком, ніж педагогічним осмисленням. Лінгводидактичний вектор представлений працями А. Брутман і Т. Наумчук [8], І. Зварич, І. В. Бердичевської: алгоритми постають передусім як засіб індивідуалізації – крізь призму дидактики, а не як виробничий інструментарій майбутнього мовного фахівця. Окремий пласт становлять праці з педагогічної ШІ-компетентності: Н. В. Морзе зі співавторами [9] обґрунтували розширення європейської рамки DigCompEdu шістьма ШІ-специфічними компонентами. Філологічний вектор окреслюється останніми роками: В. Карабан і А. Карабан [10] запропонували систему спеціалізованих чат-ботів (custom GPTs) для трьох етапів перекладацького циклу та обґрунтували перехід до людиноцентричної парадигми (HCAI).

У зарубіжній традиції відбулися дві концептуальні зміни: понятійний центр ваги змістився від «грамотності» (literacy) до повноцінної «компетентності» (competency), а оптика дослідження перейшла від загальногромадянського рівня до галузевих моделей. Український дискурс відтворює цей шлях, проте з характерним зміщенням акцентів: ядром обговорення тут залишається педагогічна рамка, тоді як інструментально-лінгвістичний вимір застосування великих мовних моделей у роботі філолога-перекладача артикульовано лише фрагментарно.

Проведений зіставний аналіз доводить, що зарубіжний та український науково-педагогічний дискурс щодо штучного інтелекту пройшов шлях від технічно-прагматичних трактувань ШІ-грамотності до багаторівневих структурних моделей професійної ШІ-компетентності. Український вектор, попри хронологічне відставання, демонструє швидку інтеграцію у міжнародний контекст. Водночас філологічний сегмент в Україні залишається найменш розробленим: бракує цілісних моделей, які поєднували б критичну, інструментально-лінгвістичну та етичну складові підготовки мовного фахівця.

Література:

1. Konishi Y. What is needed for AI literacy? Priorities for the Japanese economy in 2016. RIETI Column. 2015. No. 0320. URL: https://www.rieti.go.jp/en/columns/s16_0014.html.

2. Long D., Magerko B. What is AI Literacy? Competencies and Design Considerations. Proceedings of the 2020 CHI Conference. Honolulu, 2020. P. 1–16. DOI: 10.1145/3313831.3376727.

3. Ng D. T. K., Leung J. K. L., Chu S. K. W., Qiao M. S. AI Literacy: Definition, Teaching, Evaluation and Ethical Issues. Proc. of the 84th Annual Meeting of ASIST. Salt Lake City, 2021. P. 504–509.
4. Miao F., Shiohira K., Lao N. AI Competency Framework for Students. Paris: UNESCO, 2024. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391105>.
5. Pretorius L., Cahusac de Caux B. The AI Literacy Framework for Higher Education. 2024. Pre-print. DOI: 10.26180/25965178.
6. Zhang J., Doherty S. Investigating novice translation students' AI literacy in translation education. The Interpreter and Translator Trainer. 2025. Vol. 19, № 3-4. P. 234–253. DOI: 10.1080/1750399X.2025.2541478.
7. Баранов О. А. Визначення терміну «штучний інтелект». Інформація і право. 2023. № 1 (44). С. 32–49.
8. Брутман А., Наумчук Т. Штучний інтелект на заняттях з іноземної мови за професійним спрямуванням у закладах вищої освіти. Актуальні питання гуманітарних наук. 2023. Вип. 23. С. 211–218.
9. Морзе Н. В. та ін. Якою має бути цифрова компетентність вчителів у галузі використання штучного інтелекту? Open Educational E-Environment of Modern University. 2024. № 16. С. 76–91.
10. Карабан В., Карабан А. Не постраждаю одним: навчання перекладу в епоху ШІ через спеціалізовані GPT. Вісник ХНУ ім. В. Н. Каразіна. 2025. Вип. 102. С. 92–101.

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-614-3-1-89>

ПОРІВНЯЛЬНО-МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ ІНТЕГРАЦІЇ НІМЕЦЬКОЇ ТА КИТАЙСЬКОЇ МОВ У СУЧАСНИЙ ОСВІТНІЙ І МЕДІЙНИЙ ПРОСТІР

Фрумкіна А. Л.

*доктор педагогічних наук, доцент,
завідувачка кафедри германських і східних мов і перекладу
Міжнародний університет
м. Одеса, Україна*

Порівняльні методичні студії нерідко розглядають іноземну мову як однорідний об'єкт, хоча німецька й китайська істотно різняться за типологією, фонетикою, морфосинтаксисом і системою письма. Це зумовлює відмінні дидактичні труднощі та різну ефективність методичних рішень: підходи, продуктивні в *DaF*-контексті, у викладанні китайської