

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 пострадагуванням 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

потребують додаткового інструментального підсилення, зокрема у сфері тональної фонетики, ієрогліфічного письма та керування когнітивним навантаженням. Водночас обидві традиції тяжіють до комунікативно-завданнєвого навчання. У *DaF* провідною є *action-oriented* логіка *CEFR*, у межах якої здобувач розглядається як соціальний агент, а завдання виступає базовою одиницею курсу; важливу роль при цьому відіграє і практико-рефлексивна підготовка викладача, зокрема в моделі *DLL Goethe-Institut* [1; 2; 4]. У *CSL/TCFL* комунікативно-завданнєвий підхід поєднується зі структурно-тренувальними практиками, зумовленими тональністю мови та ієрогліфічною писемністю, тому навіть *task-based* курс включає спеціальні мікропрактики з фонетики й письма. Додатково сучасний дизайн навчання китайської як іноземної значною мірою визначається стандартом *GF0025–2021*, який інтегрує компетентнісні дескриптори з кількісними індикаторами та рамкою *syllable–character–vocabulary–grammar*.

У *DaF* письмо й фонетика зазвичай інтегровані в загальну комунікативно-діяльнісну архітектуру уроку. У *CSL/TCFL*, навпаки, тональність і ієрогліфічне письмо формують окремі високопріоритетні компоненти навчання, які повинні поєднуватися із завданнями на реальне спілкування. У *DaF focus on form* реалізується переважно через граматику, засвоєння якої потребує керованої уваги й автоматизації. У *CSL/TCFL* структурно-тренувальні практики є ще важливішими через тональність і письмо, тому короткі цикли фонетичного та графічного тренування виступають умовою успішного виконання комунікативних завдань. У ширшому дидактичному плані цей баланс узгоджується з теорією *skill acquisition*, тоді як *CEFR* орієнтує навчання на опанування соціально значущих мовленнєвих дій.

Для китайської стандарт *GF0025–2021* діє інакше: він поєднує компетентнісні дескриптори з дуже чіткими кількісними індексами (склади, ієрогліфи, лексика, граматики), що фактично встановлює «обов'язкову вагу» графіки та фонетики в курсі й робить змістовий мінімум більш формалізованим [5]. У документі прямо описано «*three stages and nine levels/ bands*», чотиривимірну основу (*syllable–character–vocabulary–grammar*) і три оцінювальні виміри, через які має проектуватися навчання, тестування й оцінювання [5].

Емпіричний етап дослідження було організовано як якісне порівняльне зіставлення навчального дизайну курсів німецької як іноземної (*DaF*) та китайської як іноземної (*CSL/TCFL*) у межах *design-based research*. Джерельну базу становив корпус навчально-методичних матеріалів, зокрема силлабуси, модульні описи, фрагменти підручників, комплекти завдань, а також елементи контролю й оцінювання. Це дало змогу реконструювати дизайн-логіку курсів, зокрема домінантні типи завдань, баланс рецепції, продукції та інтеракції, способи реалізації *focus on form* і вплив стандартів на зміст та траєкторію засвоєння. Корпус формувався за

принципом цілеспрямованого відбору: для *DaF* було залучено матеріали рівнів A2–B1, узгоджені з логікою *CEFR*, а для *CSL/TCFL* – матеріали, співвіднесені зі стандартом GF 0025–2021, з урахуванням рамки *syllable–character–vocabulary–grammar* та кількісних індексів. До аналізу *CSL/TCFL* також включено *task-based* компонент, оскільки дослідження засвідчують необхідність його адаптації до тональності й ієрогліфічного письма.

Для забезпечення порівнюваності до корпусу включалися лише завершені навчальні фрагменти з відтворюваною структурою: введення матеріалу, керована практика, застосування в завданні та контроль або рефлексія, а також із чітко окресленими результатами навчання й критеріями успішності. Емпіричний аналіз здійснювався як контент-аналіз навчального дизайну з використанням кодувальної рамки, розробленої на основі підходів TBLT/SLA, насамперед розрізнення *focus on form* та *focus on forms*. У межах цієї рамки фіксувалися тип завдання, вид мовленнєвої діяльності, статус мовної форми, механізми фокусування на ній, інструментальні мікропрактики, формат очікуваного продукту та модель оцінювання. Це дало змогу виявити, як системні особливості мов і вимоги стандартів *CEFR* та GF 0025–2021 відображаються в повторюваних паттернах навчального дизайну.

Кодування здійснювалося у два етапи. Спочатку виконувалося первинне маркування й групування завдань за типами та режимами діяльності з подальшим уточненням категорій і прикордонних випадків. Далі проводилося повторне кодування обраних фрагментів за уточненими правилами з фіксацією *audit trail*, що забезпечувало прозорість якісного аналізу. Надійність результатів гарантувалася або узгодженням із другим кодувальником, або повторним кодуванням із часовим інтервалом і докладною фіксацією правил прийняття рішень.

Окремий емпіричний блок становив міні-кейс порівняння двох зіставних модулів *DaF* та *CSL/TCFL*, відібраних як репрезентативні «дизайн-одиниці». У межах цього блоку аналізувалися траєкторії «вхід → навчальні дії → вихід», послідовність вправ, місце *focus on form* та характер оцінювання. Це дозволило реконструювати дизайн-логіку кожної мовної моделі й узагальнити її у вигляді принципів проєктування. Аналітичні результати представлено у порівняльній таблиці ключових параметрів навчального дизайну *DaF* та *CSL/TCFL*.

Порівняльний аналіз показав, що навчальний дизайн курсів *DaF* та *CSL/TCFL* формується під впливом не лише загальних комунікативно-завданневих принципів, а й структурних особливостей самих мов. У *DaF* домінує діяльнісно-комунікативна організація курсу з інтегрованим *focus on form*, тоді як у *CSL/TCFL* комунікативна логіка поєднується з обов'язковими інструментальними мікропрактиками, зумовленими тональністю та ієрогліфічним письмом. Встановлено, що *CEFR* і GF 0025–2021 по-різному впливають на проєктування курсів: європейська модель

орієнтується на дескриптори мовленнєвих дій, тоді як китайський стандарт поєднує компетентнісний підхід із кількісно індексованими параметрами. Це дає підстави стверджувати, що ефективний навчальний дизайн у кожному випадку має спиратися на баланс між комунікативною спрямованістю, структурною практикою та нормативними вимогами стандарту.

Література:

1. Council of Europe. The action-oriented approach [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/the-action-oriented-approach> (дата звернення: 12.02.2026).
2. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume. Strasbourg, 2020 [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> (дата звернення: 12.02.2026).
3. Goethe-Institut. Deutsch Lehren Lernen® (DLL): Fort- und Weiterbildungsreihe (Beobachtung, Reflexion, Optimierung) [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://www.goethe.de/de/spr/unt/dll.html> (дата звернення: 12.02.2026).
4. Ministry of Education of China; State Language Commission. Chinese Proficiency Grading Standards for International Chinese Language Education (GF 0025–2021) [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://wuzhou.hfbook.cn/api/wzsc/arc/arc/file/CA1635406039455178/81630125/AT1665387053573178.pdf> (дата звернення: 12.02.2026).