

## МЕТОДОЛОГІЯ І ТЕОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 378.147:004.8:81'243

DOI 10.31654/2663-4902-2026-PP-2-9-19

**Бхіндер Н. В.**

доктор педагогічних наук, професор,  
професор кафедри англійської мови та літератури  
Національного університету «Острозька академія»  
natabhinder@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0002-3047-3015>

**ПЕРЕОСМИСЛЕННЯ МОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ  
У ВИЩІЙ ФІЛОЛОГІЧНІЙ ОСВІТІ В ЕПОХУ CHATGPT**

*У статті обґрунтовано необхідність переосмислення мовної компетентності у вищій філологічній освіті в умовах поширення генеративного штучного інтелекту. Виявлено трансформацію мовленнєвої та когнітивної діяльності, що проявляється у переході до діалогічного, ітеративного продукування тексту, а також у частковому делегуванні когнітивних процесів зовнішнім інтелектуальним системам. Запропоновано концептуальну модель мовної компетентності, доповнену ШІ, яка інтегрує лінгвістичний, комунікативний, цифровий, критично-етичний компоненти та компетентність взаємодії з штучним інтелектом. Модель відображає технологічно опосередкований характер сучасного використання мови. Окреслено рекомендації, що передбачають оновлення змісту філологічної освіти, інтеграцію педагогічних інновацій та забезпечення високого рівня когнітивної залученості здобувачів освіти.*

*Ключові слова:* мовна компетентність, генеративний штучний інтелект, ChatGPT, вища філологічна освіта, цифрова грамотність, когнітивне розвантаження, алгоритмічне співавторство, CALL, педагогічні інновації.

**Постановка проблеми.** Цифрова трансформація сучасної системи вищої освіти досягла нового етапу з появою генеративного штучного інтелекту (далі – ШІ), зокрема таких систем, як ChatGPT, які фундаментально переналаштовують когнітивні та педагогічні засади навчання мови. Низка теоретичних та емпіричних досліджень підкреслюють, що ШІ вже не є просто допоміжним технологічним інструментом, а активним учасником процесу передачі знань та мовної підготовки [2]. У межах цієї парадигми поняття «мовна компетентність» зазнає дедалі більшого переосмислення через гібридний характер взаємодії людини зі ШІ, у якому продукування мовних одиниць та зв'язного тексту є відбувається в результаті спільної діяльності здобувача освіти та інтелектуальними цифровими системами [3].

З теоретичної точки зору, інтеграція генеративного ШІ в освітні контексти вимагає переходу від статичних, індивідуально-орієнтованих моделей компетентності до динамічних структур. Спираючись на соціоконструктивістські принципи, окремі дослідження стверджують, що пізнання та розвиток мови за своєю суттю є діалогічними та інструментально-опосередкованими процесами [10]. Однак, ШІ впроваджує

іншу форму медіації, що характеризується гнучкою взаємодією, здатною до генерації нового змісту. Як наслідок, здобувачі освіти все частіше залучаються до «розширеного пізнання», під час якого когнітивні та лінгвістичні процеси частково реалізуються інтелектуальними системами, що означає розмивання меж між внутрішньою компетентністю та зовнішніми когнітивними інструментами [3]. Більше того, сучасні дослідження підкреслюють зростаючу напруженість між можливостями та ризиками ШІ в вищій філологічній освіті [1]. Ці суперечності свідчать про недосконалість існуючих структур формування компетентності, які не враховують комунікацію, опосередковану ШІ, етичні виміри взаємодії людини та машини, а також алгоритмічне співтворство, що означає створення тексту як спільного продукту людини та ШІ. Зважаючи на це, виникає нагальна потреба переосмислити категорію мовної компетентності у вищій філологічній освіті як багатовимірною конструкту, що інтегрує лінгвістичні та цифрові компоненти.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема мовної компетентності в умовах цифровізації та швидкого поширення ШІ є надзвичайно актуальною сьогодні, оскільки нові форми комунікації дедалі більше потребують інтеграції мовних та цифрових навичок. У вітчизняному науковому дискурсі важливе місце посідають праці, присвячені впливу цифрових технологій та ШІ на освіту. Так, Л. Ілійчук розглядає ШІ крізь призму якості освіти, акцентуючи увагу на його можливостях і викликах. Проблема цифровізації педагогічної освіти також розглядається у працях Ю. Кулімової та А. Соломахи. Ю. Кулімова досліджує удосконалення мовно-комунікативної компетентності майбутніх учителів в умовах діджиталізації. А. Соломаха зосереджується на підготовці майбутніх педагогів до діджиталізації процесу навчання іноземних мов. В. Березенко, О. Черхава та Й. Мусієнко аналізують роль комунікативного підходу у розвитку лінгвістичної компетентності здобувачів освіти, доводячи, що ефективно навчання мови має ґрунтуватися не лише на засвоєнні граматичних структур, а й на активному використанні мови в комунікативних ситуаціях. У цьому контексті дослідження А. Акости (A. Acosta) актуалізує проблему труднощів опанування іноземної мови та формування мовної компетентності. К. Гаральде (K. Garalde) та М. Естремери (M. Estremera) підкреслюють необхідність обізнаності педагога щодо механізмів мовного розвитку.

Важливою є праця У. Акпама (U. Akpam), яка демонструє, що сучасна комунікативна діяльність дедалі більше відбувається в цифрових середовищах, де мова функціонує у взаємодії з цифровими платформами, алгоритмами й моделями зворотного зв'язку. П. Полакова (P. Polakova) та П. Івенз (P. Ivenz) аналізують вплив зворотного зв'язку ChatGPT, а Е. Кукукалі (E. Kucukali) розглядає використання ChatGPT під час онлайн-занять з іноземної мови. Питання ефективності ШІ в мовному навчанні розкривається у праці П. Торреса (P. Torres) та Й. Кахвесі (Y. Kahveci), які досліджують результативність ШІ під час викладання мов. К. Каррілло (C. Carrillo), М. Флорес та Дж. Мена аналізують ШІ у контексті педагогічної освіти, виокремлюючи ключові теми та критичні питання, пов'язані з підготовкою майбутніх учителів до використання ШІ. К. Тан (X. Tan), Г. Ченг (G. Cheng) та М. Лінг (M. Ling) розглядають роль ШІ у викладанні та професійному розвитку вчителів, підкреслюючи, що ШІ змінює професійну ідентичність викладача. Г. Лей (H. Lei) та З. Джіанг (Z. Jiang) досліджували цифрову компетентність викладачів іноземних мов і виявили чинники, що впливають на її розвиток.

Незважаючи на значну кількість наукових праць, присвячених цифровізації освіти та застосуванню інструментів ШІ в навчальному процесі, постає необхідність системного узагальнення та критичного осмислення наявних підходів. Тому вважаємо, що доцільним є теоретичне впорядкування наукового матеріалу з подальшим розробленням узгодженого підходу до розуміння мовної компетентності в епоху ChatGPT.

**Мета статті:** теоретичне переосмислення мовної компетентності у вищій філологічній освіті в епоху генеративного штучного інтелекту, з особливою увагою до трансформаційної ролі таких систем, як ChatGPT. Також дослідження спрямоване на розробку інтегрованої концептуальної моделі мовної компетентності, доповненої ШІ, яка відображає розподілений, гібридний та конструктивний характер використання мови у взаємодії людини та ШІ в процесі вивчення мови.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Складність сучасної комунікації, обумовлена глобалізацією, багатомовністю та швидким технологічним прогресом, зумовила необхідність перегляду фундаментальних концепцій мовної освіти [1]. У вищій філологічній освіті цей зсув особливо очевидний, оскільки традиційне розуміння використання мови ставить під сумнів нові форми взаємодії, включаючи цифрове та опосередковане інструментами ШІ спілкування. Так, поняття мовної компетентності еволюціонувало від лінгвістичного конструкту до багатовимірної, міждисциплінарної категорії, що відображає когнітивні, соціальні та функціональні виміри використання мови. Мовна компетентність спочатку концептуалізувалася як система граматичних знань, яка дозволяє мовцям створювати та розуміти нескінченну кількість речень [3]. На противагу цьому, функціональні та соціолінгвістичні перспективи переосмислюють мовну компетентність як здатність використовувати мову в контексті. Це означає, що мовна компетентність охоплює не лише граматичну точність, але й здатність інтерпретувати значення слів, керувати дискурсом та адаптувати мову до соціальних норм і комунікативних цілей [5]. З когнітивної точки зору, мовну компетентність тлумачать як динамічну систему ментальних процесів [4].

В цифровому та освітньому контекстах мовна компетентність означає адаптивний та еволюціонуючий конструкт, сформований за допомогою технологічного посередництва. Така інтерпретація передбачає, що мовна компетентність включає здатність орієнтуватися в мультимодальному середовищі, взаємодіяти з цифровими системами та критично оцінювати інформацію, таким чином інтегруючи лінгвістичні, цифрові та стратегічні виміри [12]. Враховуючи вищесказане можемо стверджувати, що сьогодні мовна компетентність все частіше розглядається як гібридний конструкт, що відображає як внутрішні когнітивні ресурси індивіда, так і вплив зовнішніх інтелектуальних цифрових систем.

Цифровізація вищої філологічної освіти суттєво змінила способи викладання та вивчення мов. У рамках цієї трансформації CALL (computer-assisted language learning) стало центральною категорією, яка окреслює інтеграцію цифрових технологій у мовну освіту. Сучасні дослідження все частіше розглядають CALL не просто як набір технологічних інструментів, а як педагогічну парадигму, що опосередковує лінгвістичні, когнітивні та соціальні процеси в цифровому середовищі [8]. Ранні етапи розвитку CALL, які часто називають біхевіористськими комп'ютерними методами навчання мови, характеризувалися використанням програм тренувань та практики, зосереджених на повторенні. З появою комунікативного викладання мов, CALL перетворився на педагогічну технологію, що вимагала змістовної взаємодії, використання автентичних матеріалів та залучення здобувачів освіти. Наступний етап був зумовлений імплементацією мультимедійних технологій, що дозволило інтегрувати навички (аудіювання, говоріння, читання, письмо) та полегшило доступ до автентичних матеріалів. Сучасний етап розвитку CALL передбачає застосування адаптивних систем, аналізу даних та ШІ, що сприяє персоналізованому навчанню та динамічному зворотного зв'язку [14].

Ключовим виміром цифровізації у філологічній освіті є інтеграція систем управління навчанням (language management systems (LMS)), мобільне навчання мови (mobile-assisted language learning (MALL)) та інструменти на основі ШІ [8; 7]. Платформи LMS (наприклад, Moodle) створює структуроване навчальне середовище для доставки контенту, оцінювання, комунікації та аналітики навчальних досягнень здобувачів освіти. Вони підтримують як синхронну, так і асинхронну взаємодію, що

забезпечує гнучке та масштабоване навчання мови. Водночас MALL розширив просторові та часові межі вивчення мови, використовуючи мобільні пристрої для доступу до навчального матеріалу. Мобільні додатки сприяють мікронавчанням, спілкуванню в режимі реального часу та контекстному використанню мови, що, в свою чергу, підвищує автономію та залученість здобувачів освіти. Зручність використання та персоналізація, що забезпечуються MALL, відповідають сучасним студенто-орієнтованим підходам до навчання мови.

Зовсім недавно інтеграція інструментів ШІ, зокрема генеративних систем, таких як ChatGPT, відкрила нові можливості для мовної практики, зворотного зв'язку та швидкого створення контенту [11]. Ці інструменти дозволяють вести інтерактивний діалог, автоматизоване створення текстів та забезпечують педагогічну підтримку (scaffolding), трансформуючи традиційні ролі здобувачів освіти та викладачів. Загалом, інтеграція технологій LMS, MALL та ШІ відображає конвергенцію цифрових інфраструктур, які разом переосмислюють екологію вивчення мови. У цій екосистемі мовна компетентність дедалі більше розвивається через взаємодію як з людьми, так і з технологічними агентами, що підкреслює необхідність оновлення теоретичних засад, які будуть враховувати ускладнений характер філологічної освіти в умовах інтеграції цифрових інструментів та ШІ.

У сфері CALL генеративний ШІ все частіше інтерпретують як активного співрозмовника та співконструктора лінгвістичних знань, що вимагає переоцінки основних педагогічних концепцій [8]. Так, генеративний ШІ пропонує низку можливостей для підвищення ефективності процесу навчання мови. По-перше, системи ШІ забезпечують негайний, масштабований та індивідуалізований зворотний зв'язок, що визначено як критичний фактор позитивної навчальної інтеракції [12]. По-друге, завдяки інтерактивному діалогу здобувачі освіти можуть практикувати комунікативну діяльність в різних контекстах [4]. По-третє, генеративний ШІ сприяє ознайомленню з різноманітними регістрами, жанрами та моделями дискурсу. Це підвищує прагматичну та стилістичну обізнаність здобувачів освіти. Однак ці можливості супроводжуються значними педагогічними ризиками. Водночас аналіз наукової літератури [15] доводить, що генеративний ШІ має особливо глибокий вплив на практику письма. На відміну від традиційних моделей письма, які наголошують на індивідуальному авторстві, письмо, опосередковане ШІ, характеризується ітеративним підказуванням, переглядом та спільною конструкцією тексту. Цей процес може підвищити обізнаність здобувачів освіти про лінгвістичні форми та риторичні структури, надаючи альтернативні формулювання, стилістичні варіації та організаційні пропозиції. Більше того, взаємодія, опосередкована ШІ, виходить за рамки письма та включає симульовані розмови, рольові ігри та комунікацію на основі завдань.

Одна з найважливіших проблем, пов'язаних з генеративним ШІ у вивченні мови, стосується переосмислення авторства та оригінальності. Текстове виробництво часто виникає в результаті спільного процесу між здобувачем освіти та інтелектуальною системою, що ускладнює традиційні уявлення про індивідуальне авторство та ставить під сумнів академічну доброчесність [13]. Концепція алгоритмічного співавторства стає особливо актуальною, оскільки межі між контентом, створеним людиною, та контентом, створеним машиною, стають дедалі розмитішими. Тісно пов'язане з цим питанням явище когнітивного розвантаження, коли здобувачі освіти передають певні когнітивні завдання, такі як лексичний пошук, синтаксичне структурування або генерування ідей, на зовнішні системи. Хоча когнітивне розвантаження може підвищити ефективність і зменшити когнітивне навантаження, воно також може призвести до зниження залученості до навчання, якщо не супроводжується критичним мисленням та активною участю [17]. У контексті нашого дослідження виникає доречне питання чи розвивають здобувачі освіти справжню мовну компетентність чи просто керують результатами інтелектуальних систем? Зважаючи на це, головний виклик полягає у сприянні рефлексивному та стратегічному використанню ШІ, де студенти

залишаються активними учасниками освітнього процесу, які критично оцінюють, адаптують та інтегрують контент, створений ШІ, у власну комунікативну діяльність.

Вважаємо, що концептуальна модель, розроблена у ході дослідження, забезпечує необхідну теоретичну основу для розуміння трансформації мовної компетентності в контексті цифровізації та зростаючого впливу генеративного ШІ. Зважаючи на існуючі особливості використання мови, розробка такої моделі стає важливою для опанування нових форм комунікації, у тому числі опосередкованих ШІ, а також підтримання високого рівня пізнавальної активності та якості навчання. Концептуальна модель мовної компетентності, доповнена ШІ, відображає розподілений, гібридний та технологічно опосередкований характер сучасного використання мови. В основі моделі лежить припущення, що мовна компетентність більше не обмежується внутрішніми знаннями особистості, а частково розподіляється між взаємодією людини та технологій, де здобувачі освіти взаємодіють з інтелектуальними цифровими системами [3; 6; 17]. Відповідно, модель складається з п'яти взаємопов'язаних компонентів: лінгвістична компетентність, комунікативна компетентність, цифрова компетентність, компетентність взаємодії зі ШІ, критична та етична компетентність. Проаналізуємо їх детальніше.

Лінгвістична компетентність залишається фундаментальним компонентом, що охоплює знання лексичних, граматичних, фонологічних та синтаксичних систем. Вона забезпечує основу для продукування мовлення та розуміння. Комунікативна компетентність включає здатність використовувати мову належним чином у контексті, інтегруючи соціолінгвістичні, прагматичні та дискурсивні навички. У середовищі, опосередкованому ШІ, комунікативна компетентність включає не лише взаємодію між людьми, але й здатність брати участь в обміні інформацією з інтелектуальними цифровими системами, інтерпретувати їхні результати та відповідно адаптувати комунікаційні стратегії. Водночас цифрова компетентність стосується здатності ефективно використовувати цифрові технології для комунікації, управління інформацією та створення контенту. Компетентність взаємодії зі ШІ охоплює здатність стратегічно та ефективно взаємодіяти із системами ШІ, включаючи такі навички, як швидке формулювання, ітеративне уточнення запитів, оцінка результатів, згенерованих ШІ, та інтеграція цих результатів у власну комунікативну діяльність. Ця компетенція відображає перехід до алгоритмічно опосередкованого конструювання мови, де здобувачі освіти повинні активно керувати та регулювати свою взаємодію зі ШІ. Окремо виділяють критичну та етичну компетентність. Вона включає здатність оцінювати надійність, упередженість та доречність контенту, згенерованого ШІ, а також розуміння питань, пов'язаних з авторством, оригінальністю та академічною доброчесністю. Наявність цього компоненту гарантує, що здобувачі освіти залишаються обізнаними про наслідки використання ШІ та зберігають самостійність у процесі навчання.

Запропонована модель є інтегративною та неієрархічною; кожен компонент моделі динамічно взаємодіє з іншими. Лінгвістичні та комунікативні компетентності формують основу мовних здібностей, але їх розвиток все більше опосередковується цифровою компетентністю та компетентністю взаємодії зі ШІ. Цифрова компетентність забезпечує доступ до інструментів ШІ, тоді як компетентність взаємодії зі ШІ реалізує цей доступ через стратегічну взаємодію з інтелектуальними цифровими системами. Критична та етична компетентність функціонує як регуляторний вимір, що перетинається з усіма іншими компонентами. Вона керує тим, як здобувачі освіти використовують лінгвістичні, комунікативні та технологічні ресурси, а також забезпечують рефлексивну, відповідальну та педагогічну значущу взаємодію зі ШІ. Без цього компоненту інтеграція ШІ в навчальний процес ризикує призвести до надмірної залежності, поверхневого навчання або порушень етичних норм. Важливо, що зв'язки між компонентами в моделі є двонаправленими. Наприклад, взаємодія з системами ШІ може покращити лінгвістичну та комунікативну компетентність, забезпечуючи позитивний зворотний зв'язок, тоді як високий рівень лінгвістичної

компетентності забезпечує більш ефективну взаємодію зі ШІ. Аналогічно, цифрова компетентність та компетентність взаємодії зі ШІ розвиваються разом, оскільки здобувачі освіти розвивають вдосконалюють технічні знання і здатність до стратегічного орієнтування в технологічно опосередкованому середовищі.



Рис. 1. Концептуальна модель мовної компетентності, доповнена ШІ

На рис. 1 представлено концептуальну модель мовної компетентності, доповненої ШІ, в якій лінгвістичні та комунікативні компоненти тісно пов'язані з цифровою компетентністю та компетентністю взаємодії зі ШІ. Водночас критична та етична компетентність функціонує як регуляторний вимір спільної діяльності людини та ШІ.

Результати свідчать про те, що в цифровому середовищі мовна компетентність все більше проявляється як розподілена та гібридна здатність, що формується через взаємодію з інтелектуальними системами, такими як ChatGPT. Так, традиційні моделі концептуалізують продукування мовлення як індивідуальний процес, що включає пошук та використання лінгвістичних знань. Проте у ході дослідження було з'ясовано, що навчальне середовище, опосередковане ШІ, запроваджує форму діяльності під час якої здобувачі освіти активно взаємодіють з генеративними системами для створення, вдосконалення та адаптації тексту [11; 15]. Цей процес не замінює власну мовленнєву діяльність, а переналаштовує її, оскільки студенти повинні інтегрувати вхідні дані, згенеровані ШІ, з власними комунікативними намірами. В результаті продукування мовлення стає менш лінійним і більш діалогічним. У цій парадигмі мовна компетентність включає не лише здатність самостійно здійснювати мовленнєву діяльність, але й здатність організувати та оцінювати зовні згенеровані лінгвістичні ресурси. Дані також демонструють зміни когнітивної діяльності, а саме:

лексичний пошук, синтаксичне кодування та організація дискурсу [17]. Водночас навчальне середовище, опосередковане ШІ, сприяє частковому делегуванню цих процесів зовнішнім системам, що призводить до форм когнітивного розвантаження. Цей перерозподіл когнітивних зусиль може підвищити ефективність та зменшити когнітивне навантаження, особливо під час виконання складних мовних завдань.

Інтеграція генеративного ШІ в мовну освіту вимагає систематичного перегляду педагогічної діяльності [2]. З огляду на те, що мовна компетентність дедалі більше формується у взаємодії між людиною та технологіями, організація освітнього процесу потребує переходу від традиційних навичко-орієнтованих підходів до моделей, які інтегрують цифрову грамотність, критичну взаємодію та навчальні стратегії, засновані на використанні ШІ. Тому на основі аналізу наукової літератури [3; 7; 10; 12] було окреслено вплив використання ШІ на вищу філологічну освіту.

Перший аспект стосується переробки освітніх програм для підготовки майбутніх фахівців філологічних спеціальностей. Сучасні освітні програми вимагають переходу від переважно моделей, орієнтованих на текст, до інтегрованих, компетентнісних структур, які відображають реалії цифрової комунікації. Ця переробка передбачає імплементацію технологічних та когнітивних вимірів в існуючі мовні курси, а не розглядати їх як додаткові компоненти. Одним із основних наслідків інтеграції ШІ є необхідність розвитку цифрової грамотності як основної вимоги якісної вищої філологічної освіти. Цифрова грамотність включає здатність розуміти, як такі системи, як ChatGPT, генерують мову, а також здатність критично оцінювати їхні результати. Крім того, використання генеративного ШІ зумовлює необхідність трансформації методики навчання, оскільки змінюються не лише інструменти, а й сам характер пізнавальної та мовленнєвої діяльності. В умовах навчання, опосередкованого ШІ, зростає значення процесів аналізу, відбору, інтерпретації та критичного оцінювання інформації. Методика навчання має переорієнтуватися на розвиток навичок ефективно взаємодіяти з інтелектуальними цифровими системами та усвідомлено інтегрувати їхні результати у власну комунікативну діяльність. Водночас важливим стає забезпечення збереження високого рівня когнітивної залученості студентів і їхньої автономії, що передбачає поєднання інструментів ШІ із завданнями, спрямованими на глибокий аналіз, розвиток критичного мислення, рефлексію та самостійну навчальну діяльність. Такі завдання можуть включати порівняння текстів, створених людиною, та текстів, створених ШІ; виявлення неточностей, упереджень або стилістичних невідповідностей; редагування та покращення текстів, створених ШІ; аналіз та оцінювання письмових текстів за допомогою ШІ.

Інтеграція ШІ суттєво трансформує роль викладача, зміщуючи її від функції основного джерела знань до ролі фасилітатора, посередника та критичного наставника [9]. В умовах навчального середовища, опосередкованого ШІ, викладачі відповідають не лише за передачу знань, а й за організацію ефективної взаємодії студентів із інтелектуальними системами та формування критичного ставлення до технологічних інструментів. Еволюція ролі викладача передбачає низку взаємопов'язаних функцій. Зокрема, важливим є контекстуалізація контенту, згенерованого ШІ, що дозволяє інтегрувати його у навчальний процес відповідно до дидактичних цілей. Викладач також відіграє ключову роль у підтримці розвитку метакогнітивних стратегій, необхідних для усвідомленої взаємодії зі ШІ [16]. Таким чином, сьогодні роль викладача набуває комплексного характеру, поєднуючи педагогічні, технологічні та етичні виміри.

Таким чином, подальший розвиток вищої філологічної освіти потребує не лише адаптації до нових умов, а й формування цілісного бачення взаємодії людини та ШІ як невід'ємної складової навчального процесу. Зміни, окреслені в дослідженні, свідчать про необхідність переорієнтації освітніх підходів на забезпечення високого рівня когнітивної залученості, збереження автономії здобувачів освіти та розвиток їхньої стратегічної компетентності у технологічно опосередкованому середовищі.

Водночас інтеграція генеративного ШІ відкриває нові можливості для персоналізації навчання, розширення комунікативного досвіду та переосмислення традиційних моделей мовної підготовки.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** У статті здійснено теоретичне переосмислення мовної компетентності у вищій філологічній освіті в умовах стрімкого поширення генеративного ШІ. Узагальнення сучасних наукових підходів і проведений аналіз дозволяють стверджувати, що мовна компетентність більше не може розглядатися як суто внутрішня, індивідуально сформована система знань і навичок. Натомість вона постає як багатовимірний, гібридний і розподілений конструкт, що формується у процесі взаємодії здобувача освіти з інтелектуальними цифровими системами. У цьому контексті доведено, що генеративний ШІ не лише доповнює навчальний процес, а й трансформує його когнітивні, комунікативні та педагогічні засади. Результати дослідження підтверджують, що використання ШІ спричиняє переорієнтацію мовленнєвої діяльності від лінійного індивідуального продукування до діалогічної та ітеративної моделі, в якій здобувач освіти виступає активним регулятором взаємодії з інтелектуальними системами. Водночас відбувається зміна характеру когнітивної діяльності, що проявляється у частковому делегуванні мовленнєвих процесів зовнішнім когнітивним інструментам. Запропонована у дослідженні концептуальна модель мовної компетентності, доповнена ШІ, інтегрує лінгвістичну, комунікативну, цифрову компетентності, компетентність взаємодії з ШІ, а також критичну та етичну компетентність, що взаємодіють у межах технологічно опосередкованого освітнього середовища. Така модель дозволяє адекватно відобразити сучасний стан вищої філологічної освіти та створює теоретичне підґрунтя для оновлення змісту і методики підготовки майбутніх філологів. Водночас дослідження підкреслює необхідність трансформації педагогічних підходів, зокрема інтеграції стратегій навчання, орієнтованих на ШІ, розвитку критичного мислення та забезпечення збереження високого рівня когнітивної залученості студентів.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з поглибленням вивчення впливу генеративного ШІ на формування окремих компонентів мовної компетентності, зокрема лінгвістичної та комунікативної. Окремого вивчення потребують питання розробки інструментів оцінювання мовної компетентності, опосередкованої ШІ, а також розробка дидактичних моделей інтеграції ШІ у навчальний процес закладу вищої освіти.

#### Список використаних джерел

1. Бхіндер Н. В. Образ цифрових технологій та штучного інтелекту в новітній англомовній прозі. *Наукові записки. Серія: Філологічні науки*. 2025. № 215. С. 71–77. DOI: <https://doi.org/10.32782/2522-4077-2025-215-9>
2. Ілійчук Л. Штучний інтелект і якість освіти: можливості, виклики та загрози. *Науково-педагогічні студії*. 2024. № 8. С. 232–248. DOI: <https://doi.org/10.32405/2663-5739-2028-8-232-248>
3. Кулімова Ю. Удосконалення мовно-комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи в умовах діджиталізації вищої педагогічної освіти в Україні. *Педагогічні науки*. 2024. № 84. С. 24–33. DOI: <https://doi.org/10.33989/2524-2474.2024.2.24>
4. Соломаха А. В. Підготовка майбутніх педагогів до діджиталізації в ранньому навчанні іноземних мов. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*. 2021. № 10. С. 203–215. DOI: <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2021.1017>
5. Acosta A. J. Contrastive Analysis Hypothesis (CAH) of College Freshmen Students in Navigating Difficulty of the Target Language. *Bulletin of Language and Literature Studies*. 2025. № 2(4). DOI: <https://doi.org/10.59652/60bqjd85>
6. Akram U. Communication and Social Media Feedback Patterns: Towards Global Digital Information Standards in Ghana and Nigeria. *Bulletin of Language and Literature Studies*. 2025. № 2(2). DOI: <https://doi.org/10.59652/bls.v2i2.595>

7. Alisoy H. Sadiqzade Z. Mobile-Assisted Language Learning (MALL): Revolutionizing Language Education. *Luminis Applied Science and Engineering*. 2024. № 1(1). P. 60–72. DOI: <https://doi.org/10.69760/lumin.202400002>
8. Berezenko V. Cherkhava O., Musiienko Y. Communicative language teaching approach in promoting the linguistic competence of EFL learners. *Advanced Education*. 2022. № 9(20). P. 88–96. DOI: <https://doi.org/10.20535/2410-8286.224016>
9. Carrillo C. Flores M. A., Mena J. Artificial intelligence in the context of teacher education: emerging themes and critical issues. *European Journal of Teacher Education*. 2025. № 48(5). P. 1143–1162. DOI: <https://doi.org/10.1080/02619768.2025.2584283>
10. Garalde K. Estremera M. Second Language Acquisition (SLA) Theories Applied in ESL Teacher Training. *EIKI Journal of Effective Teaching Methods*. 2026. № 4(1). DOI: <https://doi.org/10.59652/cem63708>
11. Kucukali E. ChatGPT assisted translanguaging by teachers in online foreign language classes. *Information Technologies and Learning Tools*. 2025. № 108(4). P. 20–36. DOI: <https://doi.org/10.33407/itt.v108i4.6154>
12. Lei H. Jiang Z. Assessing the digital competence and its influencing factors among foreign language teachers in Chinese universities. *Humanities and Social Sciences Communications*. 2025. № 12(1). Article 966. DOI: <https://doi.org/10.1057/s41599-025-05394-7>
13. Lund, B., Mannuru, N. R., Teel, Z. A., Lee, T. H., Ortega, N. J., Simmons, S., Ward, E. Student Perceptions of AI-Assisted Writing and Academic Integrity: Ethical Concerns, Academic Misconduct, and Use of Generative AI in Higher Education. *AI in Education*. 2025. № 1(1). DOI: <https://doi.org/10.3390/aieduc1010002>
14. Molina Sánchez L., Arguedas Carballo Y. The impact of implementing the Computer-Assisted Language Learning (CALL) approach using the Nearpod platform in improving phrasal verbs vocabulary among adult learners at the virtual institute Centro de Matemáticas e Idiomas Segura in San Isidro de Alaju. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*. 2025. № 9(2). P. 1060–1078. DOI: [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v9i2.16932](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i2.16932)
15. Polakova P., Ivenz P. The impact of ChatGPT feedback on the development of EFL students' writing skills. *Cogent Education*. 2024. № 11(1). DOI: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2410101>
16. Tan X. Cheng G., Ling M. H. Artificial intelligence in teaching and teacher professional development: A systematic review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*. 2025. № 8. Article 100355. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100355>
17. Torres P. J., Kahveci Y. E. Effectiveness of Artificial Intelligence (AI) in language teaching. *Computers and Education: Artificial Intelligence*. 2025. № 9. Article 100522. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2025.100522>

### References

1. Bhinder, N. V. (2025). Obraz tsyfrovoykh tekhnolohii ta shtuchnoho intelektu v novitnii anhlomovnii prozi [Image of digital technologies and artificial intelligence in new English literature]. *Naukovi zapysky – Scientific Notes. Series: Philological sciences*, 215, 71–77. <https://doi.org/10.32782/2522-4077-2025-215-9> [in Ukrainian].
2. Illichuk, L. (2024). Shtuchnyi intelekt i yakist osvity: mozhlyvosti, vyklyky ta zahrozy [Artificial intelligence and the quality of education: opportunities, challenges and threats]. *Naukovo-pedahohichni studii – Scientific-pedagogical studies*, 8, 232–248. <https://doi.org/10.32405/2663-5739-2028-8-232-248> [in Ukrainian].
3. Kulimova, Yu. (2024). Udoskonalennia movno-komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovoї shkoly v umovakh didzhytalizatsii vyshchoї pedahohichnoi osvity v Ukraini [Improving language and communicative competence of future primary school teachers in the context of digitalization of higher pedagogical education in Ukraine]. *Pedahohichni nauky – Pedagogical sciences*, 84, 24–33. <https://doi.org/10.33989/2524-2474.2024.2.24> [in Ukrainian].
4. Solomakha, A. V. (2021). Pidhotovka maibutnikh pedahohiv do didzhytalizatsii v rannomu navchanni inozemnykh mov [Training future teachers for digitalization in early foreign language learning]. *Vidkryte osvittie e-seredovyshe suchasnoho universytetu – Open*

*educational e-environment of modern university*, 10, 203-215. <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2021.1017> [in Ukrainian].

5. Acosta, A. J. (2025). Contrastive Analysis Hypothesis (CAH) of College Freshmen Students in Navigating Difficulty of the Target Language. *Bulletin of Language and Literature Studies*, 2(4). <https://doi.org/10.59652/60bqjd85> [in English].

6. Akpam, U. (2025). Communication and Social Media Feedback Patterns: Towards Global Digital Information Standards in Ghana and Nigeria. *Bulletin of Language and Literature Studies*, 2(2). <https://doi.org/10.59652/bls.v2i2.595> [in English].

7. Alisoy, H., & Sadiqzade, Z. (2024). Mobile-Assisted Language Learning (MALL): Revolutionizing Language Education. *Luminis Applied Science and Engineering*, 1(1), 60–72. <https://doi.org/10.69760/lumin.202400002> [in English].

8. Berezenko, V., Cherkhava, O., & Musiienko, Y. (2022). Communicative language teaching approach in promoting the linguistic competence of EFL learners. *Advanced Education*, 9(20), 88–96. <https://doi.org/10.20535/2410-8286.224016> [in English].

9. Carrillo, C., Flores, M. A., & Mena, J. (2025). Artificial intelligence in the context of teacher education: emerging themes and critical issues. *European Journal of Teacher Education*, 48(5), 1143–1162. <https://doi.org/10.1080/02619768.2025.2584283> [in English].

10. Garalde, K., & Estremera, M. (2026). Second Language Acquisition (SLA) Theories Applied in ESL Teacher Training. *EIKI Journal of Effective Teaching Methods*, 4(1). <https://doi.org/10.59652/cem63708> [in English].

11. Kucukali, E. (2025). ChatGPT assisted translanguaging by teachers in online foreign language classes. *Information Technologies and Learning Tools*, 108(4), 20–36. <https://doi.org/10.33407/itt.v108i4.6154> [in English].

12. Lei, H., & Jiang, Z. (2025). Assessing the digital competence and its influencing factors among foreign language teachers in Chinese universities. *Humanities and Social Sciences Communications*, 12(1), 966. <https://doi.org/10.1057/s41599-025-05394-7> [in English].

13. Lund, B., Mannuru, N. R., Teel, Z. A., Lee, T. H., Ortega, N. J., Simmons, S., & Ward, E. (2025). Student Perceptions of AI-Assisted Writing and Academic Integrity: Ethical Concerns, Academic Misconduct, and Use of Generative AI in Higher Education. *AI in Education*, 1(1). <https://doi.org/10.3390/aieduc1010002> [in English].

14. Molina Sánchez, L., & Arguedas Carballo, Y. (2025). The impact of implementing the Computer-Assisted Language Learning (CALL) approach using the Nearpod platform in improving phrasal verbs vocabulary among adult learners at the virtual institute Centro de Matemáticas e Idiomas Segura in San Isidro de Alaju. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(2), 1060–1078. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v9i2.16932](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i2.16932) [in English].

15. Polakova, P., & Ivenz, P. (2024). The impact of ChatGPT feedback on the development of EFL students' writing skills. *Cogent Education*, 11(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2410101> [in English].

16. Tan, X., Cheng, G., & Ling, M. H. (2025). Artificial intelligence in teaching and teacher professional development: A systematic review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 8, Article 100355. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100355> [in English].

17. Torres, P. J., & Kahveci, Y. E. (2025). Effectiveness of Artificial Intelligence (AI) in language teaching. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 9, Article 100522. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2025.100522> [in English].

---

### **Bhinder N.**

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,  
Professor of the Department of English Language and Literature,  
National university of Ostroh Academy  
natabhinder@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0002-3047-3015>

## **RETHINKING LANGUAGE COMPETENCE IN HIGHER PHILOLOGICAL EDUCATION IN THE AGE OF CHATGPT**

*Relevance of the study.* The article substantiates the need for a theoretical reconceptualization of language competence in higher philological education in the context of the widespread adoption of generative artificial intelligence. It is argued that contemporary language use is increasingly acquiring a hybrid and distributed character, as it is shaped through continuous interaction between human learners and intelligent digital systems.

*Main objective of the study.* Objective of the study is to provide a theoretical rethinking of language competence in the era of generative artificial intelligence, with particular emphasis on the transformative role of systems such as ChatGPT.

*Methodology.* Within the framework of the study, a number of theoretical methods was employed, including the analysis and synthesis of scholarly literature, comparison, generalization, and conceptual modeling. These methods made it possible to systematize existing approaches to understanding language competence and to identify their limitations in AI-mediated learning environments.

*Results and conclusions.* The findings reveal a significant transformation of linguistic and cognitive activity. At the same time, there is evidence of partial delegation of cognitive processes to external intelligent systems, which leads to new forms of cognitive organization. In response to these changes, an AI-augmented conceptual model of language competence is proposed. The model integrates linguistic, communicative, digital, AI interaction, and critical-ethical components and reflects the technologically mediated nature of contemporary language use. The study also outlines key pedagogical implications, emphasizing the need to update the content and structure of philological education, integrate AI-oriented learning strategies, foster the development of critical thinking, and ensure a high level of cognitive engagement and learner autonomy. To conclude, the proposed framework provides a theoretical basis for adapting language education to the evolving conditions of AI-enhanced learning environments.

*Significance.* The results of the study can be applied in the modernization of curricula in higher philological education, the development of AI-integrated teaching materials and assessment tools, and the training of educators to effectively incorporate generative AI into language instruction.

*Keywords:* language competence, generative artificial intelligence, ChatGPT, higher philological education, digital literacy, cognitive offloading, algorithmic co-authorship, Computer-Assisted Language Learning (CALL), pedagogical innovations.

*Отримано редколегією / Received:* 01.05.2026

*Прорецензовано / Revised:* 12.05.2026

*Опубліковано / Published:* 28.05.2026