

УДК 378.147:81'27

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2025.4.21>

Єлизавета КРЕМЕНИЦЬКА

викладач кафедри англійської мови та комунікації, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, вул. Бульварно-Кудрявська, 18/2, м. Київ, 04053

ORCID: 0009-0000-1089-2960

Людмила ЖУКОРСЬКА

старший викладач кафедри англійської мови та комунікації, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, вул. Бульварно-Кудрявська, 18/2, м. Київ, 04053

ORCID: 0009-0004-4958-4876

Анна ОСТАПЕНКО

старший викладач кафедри романської філології, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, вул. Бульварно-Кудрявська, 18/2, м. Київ, 04053

ORCID: 0009-0000-1361-2098

Андрій АРДЕЛЬЯНОВ

старший викладач кафедри романської філології, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, вул. Бульварно-Кудрявська, 18/2, м. Київ, 04053

ORCID: 0009-0003-8774-5936

Ілдіко МЕЗІ

старший викладач кафедри романської філології, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, вул. Бульварно-Кудрявська, 18/2, м. Київ, 04053

ORCID: 0009-0001-9315-3625

Бібліографічний опис статті: Кременицька, Є., Жукорська, Л., Остапенко, А., Ардельянов, А., Мезі, І. (2025). Дискурсивний підхід до навчання академічного мовлення у студентів філологічних спеціальностей. *Acta Paedagogica Volyniensis*, 4, 151–159, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.4.21>

ДИСКУРСИВНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ АКАДЕМІЧНОГО МОВЛЕННЯ У СТУДЕНТІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Дослідження спрямоване на перевірку ефективності дискурсивного підходу у формуванні академічного мовлення студентів 2–4 курсів філологічних спеціальностей. Педагогічний експеримент проводився у 2023–2025 рр. зі 67 студентами англійської, французької та італійської філології, які виконували комплекс аналітичних, реконструктивних та продуктивних завдань у багатомовному навчальному середовищі. Використано дискурс-аналіз для виявлення структурних і прагматичних характеристик текстів, порівняльний аналіз для зіставлення міжмовних відмінностей, метод аналізу помилок для діагностики порушень когерентності та аргументації, а також педагогічне моделювання для створення навчальних матеріалів. Завдання охоплювали аналіз автентичних академічних текстів, переписування з урахуванням цільової аудиторії, реконструкцію логіки аргументації та побудову вступів і висновків. Результати показали зростання зв'язності тексту на 27%, скорочення дискурсивних помилок на 31% і підвищення аргументованості викладу на 34%. Оцінювання здійснювалося за узгодженими критеріями, що включали структурну цілісність, логічну послідовність, точність аргументів і релевантність джерел. Студенти старших курсів ефективніше інтегрували інтертекстуальні посилання та працювали з кількома джерелами одночасно, тоді як молодші продемонстрували швидший прогрес у жанровій адаптації. Виявлено поколіннєві особливості цифрової молоді: схильність до «заголовкового» читання, спрощення термінології та фрагментарне опрацювання інформації. Це зумовлює потребу поєднувати дискурсивний підхід із розвитком глибинного читання й критичного мислення. Запропонована модель може бути інтегрована в аудиторні, змішані та дистанційні курси академічного письма й комунікації, а також у міжмовні програми підготовки філологів.

Ключові слова: дискурсивний підхід, академічне мовлення, дискурсивна компетентність, жанрова чутливість, аргументація.

Yelyzaveta KREMENYTSKA

Lecturer at the English Language and Communication Department, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Bulvarno-Kudriavska str., 18/2, Kyiv, Ukraine, 04053

ORCID: 0009-0000-1089-2960

Liudmyla ZHUKORSKA

Senior Lecturer at the English Language and Communication Department, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Bulvarno-Kudriavska str., 18/2, Kyiv, Ukraine, 04053

ORCID: 0009-0004-4958-4876

Anna OSTAPENKO

Senior Lecturer at the Romance Philology Department, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Bulvarno-Kudriavska str., 18/2, Kyiv, Ukraine, 04053

ORCID: 0009-0000-1361-2098

Andrii ARDELIANOV

Senior Lecturer at the Romance Philology Department, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Bulvarno-Kudriavska str., 18/2, Kyiv, Ukraine, 04053

ORCID: 0009-0003-8774-5936

Ildiko MEZI

Senior Lecturer at the Romance Philology Department, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Bulvarno-Kudriavska str., 18/2, Kyiv, Ukraine, 04053

ORCID: 0009-0001-9315-3625

To cite this article: Kremenynska, Ye., Zhukorska, L., Ostapenko, A., Adelianov, A., & Mezi, I. (2025). Dyskursyvnyi pidkhid do navchannia akademichnoho movlennia u studentiv filolohichnykh spetsialnostei [A Discourse-based approach to teaching academic communication to students of philological specialties]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 4, 151–159, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.4.21>

A DISCOURSE-BASED APPROACH TO TEACHING ACADEMIC COMMUNICATION TO STUDENTS OF PHILOLOGICAL SPECIALTIES

The study examines the effectiveness of a discourse-based approach in developing academic communication skills among second- to fourth-year students of philological specialties. Over the period 2023–2025, 67 students specialising in English, French, and Italian philology participated in analytical, reconstructive, and productive assignments implemented in a multilingual instructional context. Discourse analysis was applied to identify the structural and pragmatic features of texts; comparative analysis was used to highlight cross-linguistic differences; error analysis served to diagnose coherence and argumentation issues; and pedagogical modelling supported the design of instructional materials. The set of tasks comprised the study of authentic academic texts, rewriting them with regard to the intended readership, reconstructing the logic of argumentation, and drafting introductions and conclusions. As a result, text cohesion improved by 27%, discourse-related errors decreased by 31%, and the clarity of argumentation rose by 34%. Assessment was based on agreed criteria covering structural integrity, logical sequencing, precision of arguments, and relevance of sources. Senior students demonstrated greater proficiency in integrating intertextual references and synthesising information from multiple sources, whereas junior students showed faster progress in genre adaptation. Analysis also highlighted traits typical of digital-native learners: reliance on “headline” reading, simplification of domain-specific vocabulary, and selective rather than comprehensive information processing. Such tendencies point to the necessity of pairing a discourse-oriented methodology with the cultivation of deep reading and critical thinking abilities. The proposed model can be integrated into classroom-based, blended, and online courses in academic writing and communication and cross-linguistic philology programmes.

Key words: discourse-based approach, academic communication, discourse competence, genre awareness, argumentation.

Актуальність проблеми. У сучасній вищій освіті формування академічного мовлення набуває особливої ваги, особливо для студентів філологічних спеціальностей, для яких академічне письмо та усне представлення наукових ідей є не лише інструментом навчання, а й ключовим елементом професійної реалізації. Попри задовільне володіння граматичними структурами та лексичним запасом мови навчання, значна частина студентів демонструє труднощі в побудові логічно послідовних, структурно цілісних та адресних академічних висловлювань. Це вказує на обмеженість традиційних методів, що зосереджуються переважно на мовній правильності та формальній відповідності жанру, залишаючи поза увагою ширші когнітивні, комунікативні та соціокультурні аспекти академічного дискурсу.

Питання формування дискурсивної компетентності та її інтеграції у мовну підготовку студентів розроблялися у працях провідних дослідників, зокрема Н. Ферклафа (Fairclough, 1992), Т. ван Дейка (van Dijk, 2008), Ж. Менгено (Maingueneau, 2014), П. Шародо (Charaudeau, 2009), які підкреслюють роль мови як соціальної практики, що функціонує у конкретних жанрових і культурних умовах.

Водночас більшість наявних робіт зосереджені на окремих компонентах дискурсивної компетентності або на викладанні однією іноземною мовою, тоді як багатомовний контекст і вплив поколіннєвих характеристик студентів цифрової доби залишаються недостатньо вивченими. Це створює наукову прогалину, яка потребує комплексного підходу, що поєднує теоретичне обґрунтування, багатомовну практичну реалізацію та аналіз впливу когнітивних і соціокультурних чинників на формування академічного мовлення.

Метою цієї статті є обґрунтування доцільності дискурсивного підходу до навчання академічного мовлення у вищій школі, аналіз його теоретичних засад, визначення структурних компонентів дискурсивної компетентності та демонстрація шляхів його практичного впровадження у курсах мовної підготовки студентів філологічних спеціальностей.

Теоретичне підґрунтя дискурсивного підходу. Дискурс у сучасній лінгвістиці розглядається як складне явище, що поєднує мовні, когнітивні та соціокультурні чинники комуні-

кації. У науковій традиції його визначають як не лише текст, а й процес соціальної взаємодії, де мовець і слухач обмінюються значеннями в конкретному контексті (Fairclough, 1992; van Dijk, 2008; Maingueneau, 2014). Дискурс описується як динамічна мовна подія, вплетена в соціальні структури, що враховує інтертекстуальні зв'язки, жанрові параметри та прагматичні стратегії (Sobrero, 1993; Berruto, 2012; Denysova & Tsapro, 2024; Gryshchenko, 2025).

В мовознавстві увага також зосереджується на зв'язку дискурсивних практик із когнітивно-нарративною організацією тексту та їхньому впливі на формування цілісного висловлювання (Куліш, 2025; Мельник, 2021). Дослідники також наголошують на значенні іншомовної дискурсивної компетентності, що визначається як здатність логічно й послідовно поєднувати елементи тексту відповідно до комунікативної мети, зокрема в умовах дистанційного навчання (Гладка, 2022).

Компетентнісний підхід до вивчення дискурсу передбачає, що дискурсивна компетентність є складовою комунікативної компетентності, що включає мовні знання, уміння стратегічно будувати висловлювання та враховувати соціальні ролі учасників спілкування (Bachman & Palmer, 1996; Hyland, 2009; Swales, 1990). У контексті цифровізації освіти дослідники наголошують на змінах у способах сприйняття, обробки та продукування інформації, що впливають на комунікативну поведінку та стратегії побудови дискурсу (Carr, 2010; Liu, 2020; Twenge, 2017).

Дискурсивна компетентність у структурі академічного мовлення. У контексті академічної комунікації «бути дискурсивно компетентним» означає володіти здатністю ефективно створювати та інтерпретувати висловлювання з урахуванням жанрового, комунікативного та соціокультурного контексту (Hyland, 2009). Така компетентність виходить за межі мовної правильності й охоплює вміння реалізовувати комунікативні наміри, адаптуючи структуру та зміст повідомлення до очікувань академічної аудиторії (Bachman & Palmer, 1996).

Ключовими компонентами дискурсивної компетентності є: 1) жанрова чутливість – здатність розпізнавати та відтворювати структурно-змістові особливості академічних жанрів (Swales, 1990; Flowerdew, 1993); 2) побудова

тематичної цілісності – уміння забезпечувати логічний розвиток теми та підтримувати когерентність (Гладка, 2022); 3) послідовність аргументації – здатність вибудовувати логічний ланцюг міркувань із чітким виділенням тез, аргументів і прикладів (van Dijk, 2008); 4) інтеграція джерел – уміння критично відбирати, інтерпретувати та належним чином цитувати наукові джерела з урахуванням норм академічної доброчесності.

Важливо розрізняти мовну грамотність (language literacy) – правильність граматики, лексичну точність, орфографічну коректність – та дискурсивну грамотність (discourse literacy), яка передбачає вміння організовувати комунікативно релевантні тексти в межах певного жанру та соціального контексту (Blommaert, 2005; Куліш, 2022). Мовна грамотність є необхідною, але недостатньою умовою для ефективної академічної комунікації, тоді як дискурсивна компетентність охоплює усвідомлене керування смисловою та прагматичною стороною мовлення.

Таким чином, розвиток дискурсивної компетентності студентів-філологів вимагає комплексної роботи над жанровою структурою та інтеграцією інтертекстуальних зв'язків, що сприяє підвищенню якості академічного письма й усного мовлення та успішній соціалізації у наукову спільноту (Hyland, 2009; Sobrero, 1993).

Методи дослідження. Дослідження здійснювалося у межах описово-аналітичної методології з елементами педагогічного експерименту. Матеріалом слугували автентичні академічні тексти українською, англійською та французькою/італійською мовами, відібрані з відкритих наукових репозитаріїв, фахових журналів та навчально-методичних матеріалів університетських курсів.

Для досягнення мети було застосовано такі методи:

- дискурс-аналіз для виявлення структурних, жанрових та прагматичних особливостей текстів (van Dijk, 2008; Maingueneau, 2014);
- порівняльний аналіз для зіставлення міжмовних відмінностей у побудові аргументації, організації тексту та інтеграції джерел (Berruto, 2012; Charaudeau, 2009);
- метод аналізу помилок для діагностики типових порушень когерентності, логіки та стилістичних норм (Гладка, 2022);

– педагогічне моделювання для розробки комплексу навчальних завдань, спрямованих на розвиток дискурсивної компетентності (Hyland, 2009; Sobrero, 1993).

У дослідженні взяли участь шість груп студентів філологічних спеціальностей (загалом 67 осіб), які навчалися на 2–4 курсах упродовж 2023–2025 років. Було проведено два вимірювання рівня дискурсивної компетентності: на початку та наприкінці навчального курсу, без виділення контрольної та експериментальної груп.

Оцінювання показників здійснювалося за узгодженою шкалою, що включала чотири критерії:

1. Структурна цілісність (0–5 балів) – наявність логічно завершених частин тексту та їх взаємопов'язаність.
2. Логічна послідовність (0–5 балів) – відповідність аргументаційного ланцюга темі та відсутність суперечностей.
3. Точність аргументів (0–5 балів) – використання коректних, перевірених даних та прикладів.
4. Релевантність джерел (0–5 балів) – адекватність і належне цитування академічних матеріалів.

Загальний показник обчислювався як середнє арифметичне за чотирма критеріями. Додатково фіксувалася кількість дискурсивних помилок (наприклад, неправильне використання логічних маркерів, порушення когерентності, невдале інтегрування джерел) та відсоткове зростання або зниження цих показників у підсумкових роботах порівняно з початковими.

Учасники дослідження. Дослідження охопило шість груп студентів філологічних спеціальностей (загалом 67 осіб), які виконували завдання у рамках курсу з практики усного та писемного мовлення на 2–4 курсах впродовж 2023–2025 років. У вибірці найбільшу частку становили студенти спеціальності *англійська філологія* (48%), далі йшли студенти *французької філології* (32%) та *італійської філології* (20%). Такий склад учасників дослідження зумовив різноманітність мовного матеріалу для аналізу, що дозволило порівняти результати між різними мовними групами.

Практична реалізація дискурсивного підходу. Ефективне впровадження дискурсивного підходу у формування академічного мовлення

потребує завдань, що поєднують аналітичну, реконструктивну та продуктивну діяльність студентів. У ході дослідження було апробовано чотири основні типи вправ, виконання яких сприяло розвитку жанрової чутливості, прагматичної гнучкості та здатності інтегрувати джерела в академічний текст.

Перший тип передбачав аналіз академічних текстів як дискурсів. Студенти працювали з автентичними науковими уривками українською, англійською, французькою та італійською мовами, виокремлювали головну тезу, аргументи, приклади, контраргументи, ідентифікували дискурсивні маркери та описували інтертекстуальні зв'язки. Виконання таких завдань сприяло формуванню вміння відтворювати логіку аргументації та вибудовувати зв'язки між її елементами. Водночас виявлено поколіннєву особливість студентів цифрової доби – схильність до «заголовкового» читання, що призводило до пропуску ключових аргументів, розташованих у середині тексту, і узгоджується з даними про зниження уваги до розгорнутих текстів у цифровому середовищі (Carr, 2010; Liu, 2020).

Другий тип був пов'язаний із переписуванням академічного абзацу з урахуванням цільової аудиторії. Завдання передбачало адаптацію наукового фрагмента шляхом модифікації лексики, ступеня формальності та структурної організації за збереження смислового ядра. Така робота розвивала прагматичну гнучкість

і здатність адаптувати зміст до комунікативного контексту. Разом із тим спостерігалася тенденція до надмірного спрощення й заміни термінів побутовими словами, що знижувало точність викладу та спотворювало первинну аргументаційну структуру (Twenge, 2017).

Третій тип завдань був спрямований на реконструкцію логіки аргументації. Студенти отримували абзаци з порушеною послідовністю тез, які необхідно було впорядкувати, додати зв'язні маркери та перевірити когерентність. Наприклад, послідовність «По-друге... По-перше... По-третє...» мала бути відновлена у логічно обґрунтованому порядку. Виконання вправи сприяло розвитку навичок відтворення аргументаційного каркасу тексту та чіткого маркування смислових переходів. Однак результати засвідчили, що частина студентів не виявляла очевидних порушень логіки, інтерпретуючи хаотично організований матеріал як зв'язний (Liu, 2020).

Четвертий тип завдань стосувався побудови вступу, зв'язних переходів і висновків. Студенти отримували фрагменти без чіткої композиції та мали сформулювати вступ, у якому визначається мета й структура викладу, інтегрувати логічні переходи між абзацами та підготувати підсумковий висновок. Наприклад, текст про застосування штучного інтелекту в освіті доповнювався вступними положеннями та заключною частиною, що синтезувала наведені аргументи. Такий підхід сприяв формуванню вміння інтегрувати



Рис. 1. Газетні фрагменти автентичного матеріалу для вправ з аналізу дискурсу

окремі частини в когерентне ціле та дотримуватися вимог академічного жанру. Проте частина студентів розпочинала виклад із середини матеріалу або завершувала його простим повторенням останньої тези без узагальнення, що відображає труднощі з виробленням умінь синтезу й логічного завершення (Carr, 2010).

Результати та дискусія. Аналіз результатів педагогічного експерименту підтвердив значне зростання рівня дискурсивної компетентності студентів-філологів. Порівняння робіт, виконаних на початку та наприкінці курсу, засвідчило підвищення середнього показника зв'язності тексту на 27%, що означає кращу здатність студентів вибудовувати логічно завершені й тематично цілісні висловлювання. Кількість дискурсивних помилок зменшилася на 31%, що свідчить про зростання точності у викорис-

танні маркерів логічних зв'язків і поліпшення інтеграції джерел. Показник аргументованості викладу зріс на 34%, що відображає вищу здатність студентів підкріплювати власні тези релевантними прикладами та доказами.

Рисунок 2 подає узагальнену динаміку змін ключових показників дискурсивної компетентності, зафіксованих у ході педагогічного експерименту. Зростання відображає підвищення зв'язності тексту, зменшення кількості дискурсивних помилок та посилення аргументованості викладу.

Аналіз результатів ґрунтувався на якісних показниках (зміни у структурі, зв'язності та аргументованості текстів) та кількісних (відсоток виправлених дискурсивних помилок).

На рисунку 3 представлено порівняльні результати за мовними спеціальностями, що

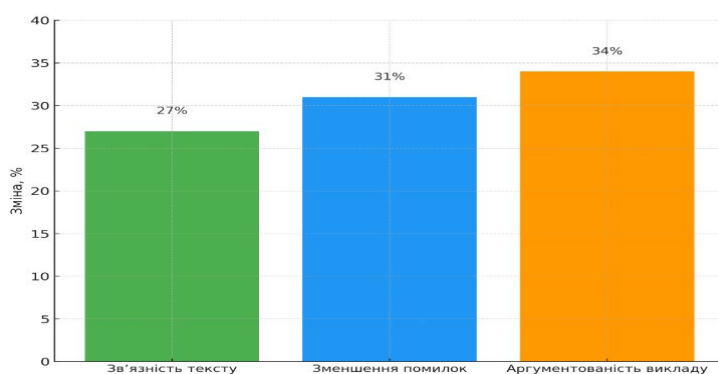


Рис. 2. Динаміка змін показників дискурсивної компетентності студентів

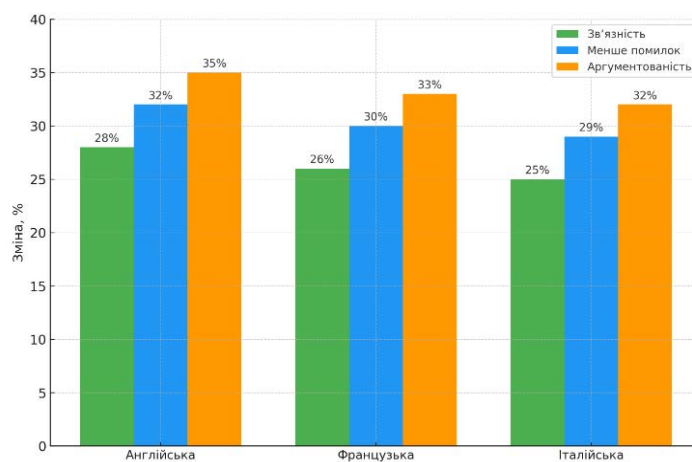


Рис. 3. Зміни показників дискурсивної компетентності за мовними спеціальностями

дає змогу простежити специфіку динаміки змін серед студентів англійської, французької та італійської філології.

Відмінності між групами показали, що студенти старших курсів ефективніше інтегрували інтертекстуальні посилання та працювали з кількома джерелами одночасно, тоді як студенти молодших курсів продемонстрували швидший прогрес у жанровій адаптації тексту під цільову аудиторію.

У таблиці 1 наведено узагальнені результати дослідження за трьома ключовими параметрами: зростання зв'язності тексту, зменшення кількості дискурсивних помилок та підвищення аргументованості викладу. Дані подано окремо для студентів англійської, французької та італійської філології на 2–4 курсах, що дає змогу порівняти динаміку змін залежно від рівня навчання та мовної спеціалізації.

Аналіз отриманих результатів свідчить, що виявлені відмінності між групами не є випадковими, а мають ознаки педагогічної значущості. Зокрема, підвищення показників у групах студентів старших курсів є стабільним і перевищує коливання, які можна було б пояснити лише індивідуальними відмінностями. Навіть за відсутності повного статистичного тестування (наприклад, t-тесту чи ANOVA), різниця у 4–7 відсоткових пунктів між групами вважається такою, що може мати суттєвий вплив на якість сформованих навичок і здатність студентів застосовувати дискурсивні стратегії в академічному письмі.

1. Аналіз академічних текстів як дискурсів. До початку навчання студенти часто обмежувалися загальною констатацією теми без аналізу її змістового фокусу та аргументаційної бази. Наприклад, англійською: *This article is about*

climate change. It is long. I think it is important. Після завершення курсу аналогічне завдання виконувалося інакше: *The article discusses recent data on climate change, focusing on rising sea levels and their impact on coastal cities. It supports the arguments with statistics from UN reports.*

Подібна динаміка спостерігалася і у французьких текстах. До навчання: *Le texte parle des réseaux sociaux. C'est intéressant.* Після навчання: *Le texte analyse l'impact des réseaux sociaux sur la communication, en s'appuyant sur des données issues d'enquêtes récentes.*

Ці зміни демонструють перехід від поверхневого опису до чіткого виокремлення теми, головних аспектів і джерел аргументації.

2. Переписування тексту з урахуванням цільової аудиторії. На початку курсу переписування найчастіше зводилося до спрощення лексики без збереження термінологічної точності. Так, французькою студент зазначав: *Le texte parle d'Internet dans l'éducation. C'est bien, mais compliqué.* Після курсу адаптація для молодіжної аудиторії набувала більшої інформативності та адресності: *Le texte explique comment Internet peut aider les étudiants, par exemple avec des cours en ligne et des forums. Les idées sont présentées de façon claire pour que les jeunes comprennent facilement.*

В англійських роботах подібні зміни виглядали так. До навчання: *This paper is about online learning. It's difficult to read.* Після навчання: *This paper explains how online learning can help students, with examples such as recorded lectures and interactive quizzes, making the content easier to follow.*

У таких випадках студенти почали усвідомлено добирати аргументи й приклади, релевантні для конкретної аудиторії.

Таблиця 1

Зміни показників дискурсивної компетентності студентів за курсами та мовними спеціальностями (%)

Курс	Англійська – Зв'язність (%)	Англійська – Менше помилок (%)	Англійська – Аргументованість (%)	Французька – Зв'язність (%)	Французька – Менше помилок (%)	Французька – Аргументованість (%)	Італійська – Зв'язність (%)	Італійська – Менше помилок (%)	Італійська – Аргументованість (%)
2 курс	26	30	33	24	28	31	23	27	30
3 курс	28	32	35	26	30	33	25	29	32
4 курс	30	34	37	28	31	34	27	30	33

3. Реконструкція логіки аргументації. До курсу поширеною була помилкова послідовність тез. Наприклад, італійською: *In secondo luogo, gli studenti devono avere più libri in biblioteca. In primo luogo, bisogna migliorare le aule. In terzo luogo, serve più sport*. Після курсу студенти впорядковували аргументи й додавали пояснення: *In primo luogo, bisogna migliorare le aule per creare un ambiente adatto. In secondo luogo, gli studenti devono avere più libri in biblioteca per studiare meglio. In terzo luogo, serve più sport per favorire la salute*.

В англійських текстах до навчання траплялися подібні приклади: *Secondly, teachers should use more group work. Firstly, classrooms need better equipment. Thirdly, students need more feedback*. Після навчання *Firstly, classrooms need better equipment to support modern teaching methods. Secondly, teachers should use more group work to improve interaction. Thirdly, students need more feedback to monitor their progress*.

4. Побудова вступу та висновків. До початку курсу студенти часто обмежувалися констатацією теми, наприклад, італійською: *Il testo parla dell'intelligenza artificiale nelle scuole*. Після навчання з'явилися розгорнуті вступи та підсумки: *Negli ultimi anni, l'uso dell'intelligenza artificiale è aumentato anche nelle scuole, offrendo nuove possibilità di personalizzazione dell'apprendimento. Tuttavia, ci sono sfide da affrontare, come la formazione degli insegnanti e la protezione dei dati. In conclusione, l'IA può essere utile se integrata con attenzione e responsabilità*.

В англійських роботах динаміка була подібною. До навчання: *The text is about renewable energy*. Після навчання: *The text examines renewable energy sources, focusing on solar and wind power. It discusses their benefits, such as reducing carbon emissions, and challenges, like storage and cost. In conclusion, the author suggests that balanced investment in various technologies is essential*. Ці приклади свідчать, що навіть за збереження відносно простих синтаксичних конструкцій студенти почали чіткіше виокремлювати головні тези, логічно їх поєднувати та адаптувати зміст під вимоги жанру й очікування цільової аудиторії. Водночас у частини студентів, особливо народжених після 2000 року, зберігається схильність до «заголовкового» читання (Carr, 2010; Liu, 2020), що зумовлює пропуск важливих деталей

і надмірне спрощення змісту під час адаптаційних завдань (Twenge, 2017).

Висновки. Проведене дослідження підтвердило ефективність дискурсивного підходу як методологічної основи формування академічного мовлення студентів філологічних спеціальностей. Запропонований комплекс аналітичних, реконструктивних та адаптаційних завдань у багатомовному навчальному середовищі сприяв зростанню рівня зв'язності текстів, зменшенню кількості дискурсивних помилок і підвищенню аргументованості викладу. Результати педагогічного експерименту засвідчили, що поєднання роботи над жанровою структурою, логічною організацією аргументації та інтеграцією джерел дає змогу розвивати як когнітивні, так і прагматичні складові дискурсивної компетентності.

Особливу увагу привертає вплив поколіннєвих характеристик студентів, народжених після 2000 року, на стратегії читання та письма. Виявлена схильність до «заголовкового» читання та надмірного спрощення змісту потребує цілеспрямованих педагогічних стратегій, спрямованих на розвиток глибинного аналізу тексту та критичного мислення.

Обмеження дослідження. Варто зазначити, що дослідження проводилося без виокремлення контрольної та експериментальної груп, що обмежує можливості для повноцінного статистичного підтвердження причинно-наслідкових зв'язків між застосуванням дискурсивного підходу та зростанням показників компетентності. Крім того, вибірка охоплювала лише студентів філологічних спеціальностей одного університету, що звужує можливості екстраполяції результатів на інші галузі знань і навчальні контексти.

Перспективи подальших досліджень. Доцільним є розширення вибірки за рахунок залучення студентів інших спеціальностей і закладів вищої освіти, а також проведення порівняльних досліджень із чітким експериментальним дизайном та статистичною перевіркою результатів. Перспективним напрямом також є аналіз ефективності дискурсивного підходу в умовах інтегрованого та міждисциплінарного навчання, а також вивчення впливу цифрових інструментів і штучного інтелекту на розвиток дискурсивної компетентності в академічному письмі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гладка, О. (2022). Особливості формування іншомовної дискурсивної компетентності студентів-філологів в умовах дистанційного навчання. *Наукові записки. Серія: Філологічні науки*, (202), 118–123. <https://doi.org/10.32782/2522-4077-2022-1-202-118-123>
2. Куліш, В. (2025). Теоретичні засади дослідження аргументативного та апелятивного впливу наратора (на матеріалі англomовного медіадискурсу). *Current issues of linguistics and translation studies*, 34, 9–16. <https://doi.org/10.31891/2415-7929-2025-34-9>
3. Мельник, Н. (2021). Формування навичок академічного письма у студентів філологічних спеціальностей. *Іноземні мови*, 3, 23–29. <https://doi.org/10.32589/2226-4807.3.2021.252228>
4. Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press.
5. Berruto, G. (2012). *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*. Roma: Carocci.
6. Blommaert, J. (2005). *Discourse: A critical introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
7. Carr, N. (2010). *The Shallows: What the Internet Is Doing to Our Brains*. W.W. Norton & Company.
8. Charaudeau, P. (2009). *Langage et discours*. Paris: Hachette.
9. Denysova N., Tsapro G. (2024) Discourse: From General Notions to Academic Discourse. *Закарпатські філологічні студії*. 35. 81-88. <https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2024.35.14>
10. Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
11. Flowerdew, J. (1993). An educational, or process, approach to the teaching of professional genres. *ELT Journal*, 47(4), 305–316. <https://doi.org/10.1093/elt/47.4.305>
12. Gryshchenko, O. (2025). The Multiplicity of Discourse: Typological Challenges and Emerging Forms. *Закарпатські філологічні студії*, 40(1), 54–61. <https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2025.40.1.8>
13. Hyland, K. (2009). *Academic discourse: English in a global context*. London: Continuum.
14. Liu, Z. (2020). Reading behavior in the digital environment: Changes in reading behavior over the past decade. *Journal of Documentation*, 76(6), 1103–1120. <https://doi.org/10.1108/JD-11-2019-0211>
15. Maingueneau, D. (2014). *Discours et analyse du discours*. Paris: Armand Colin.
16. Sobrero, A. A. (1993). *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*. Bari: Laterza.
17. Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
18. Twenge, J. M. (2017). *iGen: Why Today's Super-Connected Kids Are Growing Up Less Rebellious, More Tolerant, Less Happy – and Completely Unprepared for Adulthood*. Atria Books.
19. van Dijk, T. A. (2008). *Discourse and context: A sociocognitive approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

REFERENCES:

1. Hladka, O. (2022). Osoblyvosti formuvannia inshomovnoi dyskursyvnoi kompetentnosti studentiv-filolohiv v umovakh dystantsiinoho navchannia [Peculiarities of the formation of foreign language discourse competence of philology students in distance learning]. *Naukovi zapysky. Serii: Filolohichni nauky*, (202), 118–123. <https://doi.org/10.32782/2522-4077-2022-1-202-118-123> (in Ukrainian)
2. Kulish, V. (2025). Teoretychni zasady doslidzhennia arhumentatyvnoho ta apeliatyvnoho vplyvu naratora (na materialy anhlo-movnoho mediadyskursu) [Theoretical foundations for the study of argumentative and appellative influence of the narrator (based on English-language media discourse)]. *Current Issues of Linguistics and Translation Studies*, 34, 9–16. <https://doi.org/10.31891/2415-7929-2025-34-9> (in Ukrainian)
3. Melnyk, N. (2021). Formuvannia navychok akademichnoho pysma u studentiv filolohichnykh spetsialnostei [Formation of academic writing skills in students of philological specialties]. *Inozemni movy*, 3, 23–29. <https://doi.org/10.32589/2226-4807.3.2021.252228> (in Ukrainian)
4. Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press.
5. Berruto, G. (2012). *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*. Roma: Carocci.
6. Blommaert, J. (2005). *Discourse: A critical introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
7. Carr, N. (2010). *The shallows: What the Internet is doing to our brains*. New York: W.W. Norton & Company.
8. Charaudeau, P. (2009). *Langage et discours*. Paris: Hachette.
9. Denysova, N., & Tsapro, G. (2024). Discourse: From general notions to academic discourse. *Transcarpathian Philological Studies*, 35, 81–88. <https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2024.35.14>
10. Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
11. Flowerdew, J. (1993). An educational, or process, approach to the teaching of professional genres. *ELT Journal*, 47(4), 305–316. <https://doi.org/10.1093/elt/47.4.305>
12. Gryshchenko, O. (2025). The multiplicity of discourse: Typological challenges and emerging forms. *Transcarpathian Philological Studies*, 40(1), 54–61. <https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2025.40.1.8>
13. Hyland, K. (2009). *Academic discourse: English in a global context*. London: Continuum.
14. Liu, Z. (2020). Reading behavior in the digital environment: Changes in reading behavior over the past decade. *Journal of Documentation*, 76(6), 1103–1120. <https://doi.org/10.1108/JD-11-2019-0211>
15. Maingueneau, D. (2014). *Discours et analyse du discours*. Paris: Armand Colin.
16. Sobrero, A. A. (1993). *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*. Bari: Laterza.
17. Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
18. Twenge, J. M. (2017). *iGen: Why today's super-connected kids are growing up less rebellious, more tolerant, less happy – and completely unprepared for adulthood*. New York: Atria Books.
19. van Dijk, T. A. (2008). *Discourse and context: A sociocognitive approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Дата першого надходження рукопису до видання: 21.08.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 18.09.2025

Дата публікації: 03.11.2025