

ПОСТМЕТОДИЧНА ПАРАДИГМА У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ ЛІНГВОДИДАКТИКИ

Вікторія ІГНАТЕНКО

*кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри романо-германської філології та перекладу
Білоцерківського національного аграрного університету
пл. Соборна, 8/1, м. Біла Церква
ORCID: 0000-0003-0933-0949
victoria_ignatenko@btsau.edu.ua*

Статтю присвячено аналізу постметодичної парадигми у викладанні іноземних мов як провідного напрямку сучасної лінгводидактики, що сформувався внаслідок критичного переосмислення традиційного методоцентричного підходу. У роботі обґрунтовується положення про те, що прагнення до пошуку універсального методу навчання іноземних мов виявилось методологічно обмеженим через різноманіття освітніх контекстів, індивідуальних потреб здобувачів освіти та соціокультурних чинників навчання. Особливу увагу приділено теоретичним засадам постметодичної парадигми, що підкреслюють перехід від жорсткого методу до гнучкого підходу та враховують динамічний, контекстуально й соціально зумовлений характер мовного навчання.

У статті показано, що в постметодичній парадигмі метод поступається людиноцентрованому навчанню, орієнтованому на студента, освітнє середовище та інтегральну роль викладача, а також підкреслено значення когнітивних, афективних і лінгвістичних принципів для діагностики контексту, добору навчальних технік і оцінювання. Окреслено конкретні педагогічні рішення постметодичної парадигми, зокрема: гнучке поєднання підходів і технік з урахуванням освітнього контексту та потреб студентів; зміщення акценту на роль викладача, розвиток його педагогічної автономії, критичного та творчого мислення, професійного саморозвитку та підвищення кваліфікації; діагностика навчального середовища, рівня підготовки та мотивації студентів; критичний і творчий підбір навчальних матеріалів і завдань; впровадження формувального та оперативного оцінювання з аналізом і коригуванням процесу навчання; розвиток рефлексивної практики через самооцінювання, навчальні щоденники та обговорення результатів; а також організація людиноцентрованого навчання з інтеграцією когнітивних, афективних та лінгвістичних принципів.

Ключові слова: *постметодична парадигма, викладання іноземних мов, лінгводидактика, підхід і метод, роль викладача, освітній контекст, людиноцентроване навчання.*

POST-METHODOLOGICAL PARADIGM IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING WITHIN MODERN LINGUISTIC DIDACTICS

Viktoriia IHNATENKO

*Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor,
Head of the Department of Romano-Germanic and Translation
Bila Tserkva National Agrarian University
8/1 Soborna pl., Bila Tserkva
ORCID: 0000-0003-0933-0949
victoria_ignatenko@btsau.edu.ua*

The article is devoted to the analysis of the post-methodological paradigm in foreign language teaching as a leading trend in contemporary linguistic didactics, which has emerged as a result of a critical rethinking of the traditional method-centered approach. The study argues that the pursuit of a universal method for foreign language teaching has proven methodologically limited due to the diversity of educational contexts, individual learner needs, and sociocultural factors. Particular attention is given to the theoretical foundations of the post-methodological paradigm, which emphasize the shift from rigid methods to a flexible approach and recognize the dynamic, contextually and socially determined nature of language learning.

The article demonstrates that within the post-methodological paradigm, the method loses its intrinsic value without consideration of context and yields to learner-centered instruction, focused on students, the learning environment, and the integral role of the teacher. The importance of cognitive, affective, and linguistic principles for diagnosing the context, selecting instructional techniques, and conducting assessment is also highlighted. Specific pedagogical measures of the post-methodological paradigm are outlined, including: the flexible combination of approaches and techniques tailored to the educational context and student needs; shifting the focus to the teacher's role, fostering pedagogical autonomy, critical and creative thinking, professional self-development, and continuous professional training; diagnosing the learning environment, students' proficiency levels, and motivation; critical and creative selection of instructional materials and tasks; implementation of formative and responsive assessment with ongoing analysis and adaptation of the learning process; development of reflective practice through self-assessment, learning journals, and discussion of outcomes; as well as the organization of learner-centered instruction integrating cognitive, affective, and linguistic principles.

Key words: *post-methodological paradigm, foreign language teaching, linguistic didactics, approach and method, teacher role, educational context, learner-centered instruction.*

Постановка проблеми. Сучасна методика викладання іноземних мов пройшла тривалий і складний еволюційний шлях: від граматико-перекладного методу, орієнтованого на формальне засвоєння граматичних структур і переклад письмових

текстів, до аудіолінгвального підходу, комунікативної методики та інтерактивних технологій навчання. Наприкінці ХХ століття дедалі очевиднішою стала криза традиційного методоцентризму, що виявлялася у прагненні знайти універсальний «правильний» метод навчання, придатний для всіх навчальних контекстів. Надмірна стандартизація, ігнорування локальних освітніх умов, соціокультурного контексту та індивідуальних потреб здобувачів освіти зумовили необхідність переосмислення ролі методу в процесі навчання іноземних мов.

У відповідь на ці виклики в лінгводидактиці сформувалася постметодична парадигма, яка відмовляється від домінування жорстко фіксованих методів і натомість орієнтується на гнучке, контекстуально зумовлене конструювання освітнього процесу. У межах цієї парадигми особливого значення набуває роль викладача, його здатність до рефлексії, адаптації та поєднання різних методичних стратегій відповідно до конкретних освітніх ситуацій. Таким чином, постметодична парадигма безпосередньо пов'язана з актуальними науковими та практичними завданнями сучасної освіти, зокрема з підвищенням ефективності навчання іноземних мов, індивідуалізацією навчального процесу та підготовкою конкурентоспроможних фахівців у багатомовному й багатокультурному середовищі.

Теоретичні засади постметодичної парадигми були закладені в працях зарубіжних дослідників наприкінці ХХ – на початку ХХІ століття. Ключову роль у формуванні цього напрямку відіграли принципи Д. Брауна (2001) та праці Б. Кумаравадівела (2002), які започаткували переорієнтацію методики навчання іноземних мов від жорстко фіксованих методів до гнучкого, контекстуально зумовленого педагогічного підходу, орієнтованого на потреби здобувачів освіти та професійну автономію викладача. Значний внесок у розвиток постметодичного підходу також зробили Д. Ларсен-Фрімен (2008), яка розглядає навчання мови крізь призму теорії складних динамічних систем, а також Дж. Річардс (2008) і П. Пеннікук (2001), котрі акцентують увагу на ролі контексту, критичного мислення та педагогічної автономії викладача.

У вітчизняній лінгводидактиці окремі аспекти постметодичної парадигми також привертати увагу дослідників. Зокрема, С. Ф. Клепенко (2018) розглядає постметодичні стратегії як засіб інтеграції змісту різних освітніх галузей та основу для розроблення часозбережувальних технологій навчання. Дослідниця наголошує на потенціалі гнучкого поєднання методичних прийомів для оптимізації навчального процесу, що відповідає загальним засадам постметодичного підходу [1].

Водночас Я. В. Бондарук (2018), аналізуючи сучасний стан методики викладання іноземних мов, звертається до поняття постметодичного періоду, однак підкреслює, що у реальній освітній практиці традиційні методи навчання продовжують відігравати провідну роль. Така позиція свідчить про обмежене практичне впровадження постметодичних ідей у вітчизняному освітньому просторі та підтверджує наявність розриву між теоретичним осмисленням постметодичної парадигми й її реалізацією в навчальному процесі [2].

У сучасних дослідженнях постметодична парадигма розглядається як альтернатива жорстко регламентованим методам і як теоретична основа для поєднання різних підходів у навчанні іноземних мов. При цьому недостатньо дослідженими залишаються питання практичного втілення постметодичної парадигми в конкретних освітніх умовах, зокрема у викладанні іноземних мов у закладах вищої освіти, а також механізми поєднання постметодичних принципів із реальними навчальними програмами та потребами студентів. Саме ці невирішені аспекти зумовлюють актуальність даної статті.

У цьому дослідженні особлива увага приділяється опису принципів і засад постметодичного навчання іноземних мов. В умовах сучасного освітнього простору України, де більшість наукових здобутків у цій галузі належить здебільшого іноземним дослідникам, виникає потреба у їх адаптації та популяризації серед українських педагогів. Саме тому актуальним є систематичне висвітлення ключових постметодичних підходів, які можуть стати основою для гнучкого й ефективного поєднання різних методик у практичній діяльності викладача.

Таким чином, **стаття має на меті** не лише узагальнити ці принципи, а й окреслити можливі шляхи їх інтеграції у вітчизняну освітню практику та спрямована на заповнення прогалін у практичному розумінні постметодичного підходу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Постметодична парадигма у навчанні іноземних мов сформувалася як результат критичного переосмислення методоцентричного підходу та прагнення подолати обмеження традиційних методик. Ключову роль у формуванні постметодичної парадигми відіграли принципи, сформульовані Д. Брауном [3], які заклали підґрунтя для переосмислення ролі методу в навчанні іноземних мов і переходу до гнучкішої, контекстно зумовленої педагогічної практики. Браун часто згадує про приреченість методів – «ми поховали ... методи» [3, с. 11], «нещодавно поховані методи» [3, с. 14], «реквієм за методами» [3, с. 17], припускаючи, що ми зараз живемо в епоху постметодів.

Важливе місце в осмисленні постметодичного стану посідають праці Б. Кумаравадивелу, який наголошує, що жоден окремий метод не може бути універсальним або ефективним для всіх навчальних контекстів. На думку дослідника, навчання мови має ґрунтуватися не на жорсткому дотриманні методичних приписів, а на гнучкому конструюванні педагогічної практики з урахуванням конкретних освітніх умов, потреб студентів і професійного досвіду викладача [4].

У межах своєї концепції Б. Кумаравадивелу обґрунтовує три базові параметри постметодичної педагогіки: **параметр конкретності (particularity)**, який передбачає врахування локального соціокультурного та інституційного контексту навчання; **параметр практичності (practicality)**, що полягає у тісному взаємозв'язку теорії та педагогічної практики; а також **параметр можливості (possibility)**, орієнтований на розвиток критичного мислення, автономії та соціальної свідомості учасників освітнього процесу [4]. Таким чином, постметодичний підхід розглядає викладача не як пасивного виконавця готових методик, а як активного суб'єкта педагогічного пізнання та рефлексії.

Подібні ідеї знаходять розвиток у працях Д. Ларсен-Фрімен, яка розглядає процес навчання іноземної мови крізь призму теорії складних динамічних систем. Науковиця підкреслює, що мовне навчання є нелінійним процесом, у якому взаємодіють численні змінні – когнітивні, соціальні, емоційні та контекстуальні. У цьому зв'язку застосування жорстко структурованих методів є обмеженим, тоді як постметодичний підхід дозволяє враховувати динамічний характер мовного розвитку та індивідуальні траєкторії навчання студентів [5].

Важливий внесок у розвиток постметодичної парадигми зробив також П. Пеннікук [6], який акцентував увагу на педагогічній автономії викладача, ролі критичного мислення та значенні освітнього контексту. Зокрема, П. Пеннікук розглядає навчання мови як соціально зумовлену практику, що пов'язана з питаннями ідентичності, культури та влади, а отже, потребує від викладача усвідомленого і рефлексивного підходу до вибору навчальних стратегій [6].

Відтак метод втрачає свою самоцінність без контексту і поступатся місцем людиноцентрованому навчанню. Ідеї людиноцентрованого навчання [7], розроблені в гуманістичній педагогіці (К. Роджерс), критичній педагогіці (П. Фрейре) [8] та сучасній лінгводидактиці (Д. Браун, Б. Кумаравадивелу) [3; 4], логічно інтегруються в постметодичну парадигму, де ключовими стають автономія суб'єктів навчання, урахування контексту, мовна ідентичність і міжкультурна чутливість. Таким чином, відмова від пошуку єдиного універсального методу навчання іноземних мов стала однією з ключових характеристик постметодичної парадигми. Така критика методів зовсім не означає їх повної відмови і не знецінює значення жодного з них. Водночас акцент у сучасній методиці навчання іноземних мов зміщується з методів на підходи, як це влучно підкреслює Д. Браун. Попри значний внесок інших дослідників, центральним у постметодичній парадигмі залишається акцент **саме на підході**, як його розглядає Д. Браун [3]. На відміну від методоцентричного підходу, підхід не визначає єдиної схеми дій для всіх викладачів, а передбачає гнучку, адаптивну організацію навчального процесу, орієнтовану на потреби конкретних студентів і конкретний контекст.

Д. Браун пропонує зосередитися на понятті підходу як гнучкої системи педагогічних рішень, що не є однаковою для всіх викладачів. Навпаки, підхід має адаптуватися до потреб конкретних учнів, навчального середовища та професійного досвіду викладача. Учитель повинен уміти творчо й свідомо застосовувати різні підходи, керуючись власним педагогічним судженням. У цьому контексті Д. Браун формулює дванадцять принципів навчання мов, які поділяє на **когнітивні, афективні та лінгвістичні** [3].

Когнітивні принципи Брауна зосереджені на розумових процесах: нова інформація засвоюється ефективніше, коли пов'язується з попередніми знаннями студентів, їхніми інтересами та цілями. Важливу роль відіграє мотивація: зовнішні стимули, як оцінки або схвалення, можуть допомагати, проте ключовою є внутрішня мотивація, коли завдання виконуються через їхню користь або цікавість.

Афективні принципи стосуються емоційної сфери та мовної ідентичності, яку Браун називає «мовним его». Підтримка впевненості студентів та увага до міжкультурних відмінностей сприяють успішному навчання, а процес акультурації впливає на адаптацію до нової культурної реальності.

Лінгвістичні принципи підкреслюють вплив рідної мови та необхідність розвитку комунікативної компетентності, що включає граматичні, прагматичні, стратегічні та психомоторні складові. Ефективне навчання можливе лише за умови інтеграції цих компонентів у педагогічну практику.

На основі принципів Д. Брауна викладач має насамперед **«діагностувати» навчальний контекст** [3], враховуючи тип закладу, соціально-економічне та освітнє середовище студентів, їхні цілі й мотивацію. Наступним кроком є **добір навчальних технік** відповідно до поставлених завдань: від контрольованої практики (вправи-дрилинг) та напівконтрольованих комунікативних завдань до вільної практики у формі рольових ігор, інтерв'ю та групової роботи. Не менш важливим є **оцінювання**, яке має включати як формувальні, так і підсумкові процедури, забезпечуючи зворотний зв'язок та можливість корекції навчального процесу.

Таким чином, підсумовуючи праці зарубіжних дослідників, зазначимо, що постметодична парадигма постає не як новий метод навчання, а як **методологічна рамка**, що дозволяє поєднувати різні підходи, адаптувати їх до конкретних освітніх ситуацій та підвищувати ефективність, мотивацію та культурну чутливість навчання у сучасних умовах. Постметодична парадигма у викладанні іноземних мов, відмовляючись від пошуку універсального методу, зосереджується на гнучких, контекстно зумовлених підходах, орієнтованих на потреби студентів, особливості середовища та професійний досвід викладача. Метод стає інструментом для людиноцентрованого навчання, де ключову роль відіграють автономія викладача, адаптивність, рефлексія та інтеграція когнітивних, афективних і лінгвістичних принципів.

Упровадження постметодичної парадигми у практику викладання іноземних мов у закладах вищої освіти України відкриває широкі можливості для оновлення навчального процесу без радикального перегляду чинних освітніх стандартів і програм. На відміну від традиційних методик, що часто передбачають чітко визначені алгоритми навчання, постметодичний підхід допускає гнучку адаптацію навчальних стратегій у межах уже існуючих навчальних планів, що є особливо важливим в умовах нормативної регламентованості вищої освіти.

Виходячи із запропонованих Д. Брауном приписів до організації освітнього процесу, їх досить легко екстраполювати та імплементувати в сучасне освітнє середовище закладів вищої освіти України. З практичної точки зору стає очевидним, що в межах постметодичної парадигми метод перестає бути центральною ланкою навчання. Однією з ключових можливостей реалізації постметодичних принципів у ЗВО України є **зміщення акценту на роль вчителя (Д.Браун), його професійний досвід (Б. Кумаравадівелу), а саме на його**

педагогічну автономію, здатність до творчого, критичного та стратегічного мислення, професійного саморозвитку та постійного підвищення кваліфікації [9], а також обізнаність щодо сучасних методів і навчальних технологій. Разом з тим у межах постметодичного підходу істотно зростає роль студента як активного суб'єкта навчання. Це підтверджується дослідженням Р.К. Кандел, у якому студенти відзначають підвищення мотивації, розвиток автономії та відчуття залученості до освітнього процесу за умов відмови від жорстко регламентованих методик [10].

Такий підхід узгоджується з рекомендаціями Д. Брауна щодо організації освітнього процесу. Професійний викладач повинен бути здатним здійснити **всебічну діагностику навчального контексту**, що включає оцінку освітнього середовища в аудиторії, визначення рівня мовної підготовки студентів, їхніх потреб і мотивації. На основі отриманих даних викладач має критично та творчо підходити до добору навчальних технік і матеріалів, а також забезпечувати необхідні ресурси для реалізації навчальних цілей. Для ефективного виконання цього етапу навчального процесу особливо важливо, щоб педагог мав високий рівень професійної компетентності та обізнаність із сучасними методами, що забезпечує широкий спектр можливих варіантів вибору оптимального підходу [3].

Не менш важливим є завершальний етап — оцінювання, яке в постметодичній парадигмі передбачає обов'язкову реакцію на результати навчання вже впродовж курсу, що потребує постійного аналізу, рефлексії та оперативного педагогічного коригування. Тому увагу слід приділити **рефлексивному компоненту освітнього процесу**, який у постметодичній парадигмі розглядається як необхідна умова професійного розвитку викладача та навчальної автономії студентів. У контексті ЗВО України це може проявлятися у впровадженні елементів самооцінювання, навчальних щоденників, рефлексивних обговорень та аналізу результатів навчальної діяльності, що сприяє усвідомленому засвоєнню мови та формуванню навичок навчання впродовж життя.

Важливим аспектом застосування постметодичних засад є **контекстуалізація змісту навчання**. У практиці ЗВО це може реалізовуватися через використання автентичних матеріалів, професійно орієнтованих текстів, міждисциплінарних завдань і навчальних ситуацій, пов'язаних із майбутньою фаховою діяльністю студентів. Такий підхід сприяє не лише розвитку іншомовної комунікативної компетентності, а й формуванню здатності використовувати іноземну мову як інструмент професійної та академічної комунікації.

Постметодичний підхід також створює умови для **індивідуалізації та диференціації навчання**, що є актуальним з огляду на неоднорідний рівень мовної підготовки студентів у групах. Завдяки поєднанню різних форм роботи (індивідуальної, парної, групової), варіативності завдань та використанню елементів автономного навчання викладач може ефективно реагувати на потреби як сильних, так і слабших студентів, не порушуючи загальної структури курсу.

Невід'ємним компонентом постметодичного, людиноцентрованого навчання є **формування культурної та міжкультурної чутливості**, що передбачає розвиток мовної ідентичності та компетентності у міжкультурній комунікації через обговорення культурних відмінностей та процес акультурації. Це дозволяє студентам усвідомлено інтегрувати знання про іншу культуру, адаптуватися до багатомовного та багатокультурного середовища й ефективно взаємодіяти в різних соціальних і професійних контекстах [11].

Висновок. Таким чином, застосування принципів постметодичного навчання у закладах вищої освіти України є не лише можливим, а й педагогічно доцільним. Постметодичний підхід дозволяє поєднати вимоги освітніх стандартів із реальними потребами студентів і викладачів, створюючи умови для більш гнучкого, ефективного та контекстуально зумовленого навчання іноземних мов у сучасному освітньому просторі.

Постметодичний етап у викладанні іноземних мов є не просто теоретичною концепцією, а реальною зміною освітньої парадигми. Він відображає перехід від пошуку єдиної «правильної» методики до усвідомлення багатоманітності освітніх контекстів і необхідності індивідуальних педагогічних рішень. Такий підхід формує викладача-новатора, здатного відповідати на виклики глобалізованого світу, і студента-автономного комунікатора, готового діяти у багатокультурному середовищі. Гнучкість, контекстуальність і орієнтація на стратегічне мислення роблять постметодичну парадигму ключовим орієнтиром сучасної лінгводидактики та перспективним напрямом розвитку методики викладання іноземних мов, даючи можливість для подальших досліджень у сфері адаптації постметодичних принципів до різнорівневих груп студентів, міждисциплінарного навчання та формування критичного та стратегічного мислення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Клепко С. Ф. Вектори взаємодії між філософією освіти та освітніми практиками: спроба ідентифікації. *Постметодика : наук.-метод. пед. журн.* 2013. № 5. С. 2–4.
2. Бондарук Я. В. Про нові підходи до навчання іноземної мови: від традиційного до інноваційного. 2018. URL: https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/6789/9809/1/Bondaruk_tezy.pdf (дата звернення: 25.01.2026).
3. Brown H. D. English language teaching in the “post-methods” era: Toward better diagnosis, treatment, and assessment. *Methods in Language Teaching* J. C. Richards, W. A. Renandya (Eds.). New York : Cambridge University Press, 2002. P. 9–18.
4. Kumaravadivelu B. Toward a Postmethod Pedagogy. *TESOL Quarterly*. 2001. Vol. 35, No. 4. P. 537–560. URL: <https://works.bepress.com/bkumaravadivelu/26/> (date of access: 25.01.2026).
5. Larsen-Freeman D., Cameron L. *Complex Systems and Applied Linguistics*. Oxford : Oxford University Press, 2008.

6. Pennycook A. *Critical Applied Linguistics: A Critical Introduction*. London : Lawrence Erlbaum Associates, 2001.
7. Rogers C. R., Freiberg H. J. *Freedom to Learn*. 3rd ed. Upper Saddle River, NJ : Merrill / Prentice Hall, 1994.
8. Freire P. *Pedagogy of the Oppressed*. 30th anniversary ed. New York : Continuum, 2000.
9. Краснопоров П. В., Воронюк В. І., Вишатицька І. Р. Аналіз ефективності сучасних методик викладання іноземних мов в українських закладах вищої освіти. *Педагогічна академія: наукові записки*. 2025. № 14. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14586866>.
10. Kandel R. K. Postmethod Pedagogy in Teaching English as a Foreign Language: Students' Perceptions. *Journal of NELTA Gandaki*. URL: <https://www.nepjol.info/index.php/jong/article/view/26606> (date of access: 25.01.2026).
11. Ігнатенко В. Д. Міжкультурна взаємодія у сучасній освіті. *Пріоритети модернізації аграрної освіти у сучасних умовах: від витоків до сьогодення* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (БНАУ, 24 вересня 2025 р.). Біла Церква, 2025. С. 176–177.

REFERENCES

1. Klepko, S. F. (2013). Vektory vzaiemodii mizh filosofieiu osvity ta osvitimy praktykamy: Sproba identyfikatsii [Vectors of interaction between the philosophy of education and educational practices: An attempt at identification]. *Postmetodyka*, (5), 2–4.
2. Bondaruk, Ya. V. (2018). *Pro novi pidkhody do navchannia inozemnoi movy: Vid tradytsiinoho do innovatsiinoho* [On new approaches to foreign language teaching: From traditional to innovative]. https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/6789/9809/1/Bondaruk_tezy.pdf
3. Brown, H. D. (2002). English language teaching in the “post-methods” era: Toward better diagnosis, treatment, and assessment. In J. C. Richards & W. A. Renandya (Eds.), *Methods in language teaching* (pp. 9–18). Cambridge University Press.
4. Kumaravadivelu, B. (2001). Toward a postmethod pedagogy. *TESOL Quarterly*, 35(4), 537–560. <https://works.bepress.com/bkumaravadivelu/26/>
5. Larsen-Freeman, D., & Cameron, L. (2008). *Complex systems and applied linguistics*. Oxford University Press.
6. Pennycook, A. (2001). *Critical applied linguistics: A critical introduction*. Lawrence Erlbaum Associates.
7. Rogers, C. R., & Freiberg, H. J. (1994). *Freedom to learn* (3rd ed.). Merrill / Prentice Hall.
8. Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed* (30th anniversary ed.). Continuum.
9. Krasnoporov, P. V., Voroniuk, V. I., & Vyshatytska, I. R. (2025). Analiz efektyvnosti suchasnykh metodyk vykladannia inozemnykh mov v ukrainskykh zakladakh vyshchoi osvity [Analysis of the effectiveness of modern foreign language teaching methods

in Ukrainian higher education institutions]. *Pedahohichna Akademiia: Naukovi Zapysky*, (14). <https://doi.org/10.5281/zenodo.14586866>

10. Kandel, R. K. (2019). Postmethod pedagogy in teaching English as a foreign language: Students' perceptions. *Journal of NELTA Gandaki*. <https://www.nepjol.info/index.php/jong/article/view/26606>

11. Ihnatenko, V. D. (2025, September 24). *Mizhkulturna vzaiemodiia u suchasni osviti* [Intercultural interaction in modern education] [Conference presentation]. Mizhnar. nauk.-prakt. konf. "Priorytety modernizatsii ahrarnoi osvity u suchasnykh umovakh: vid vytokiv do sohodennia", Bila Tserkva, Ukraine.



Стаття поширюється
на умовах ліцензії відкритого
доступу (CC BY 4.0)

Дата першого надходження статті до видання: 25.01.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 17.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 26.05.2026