

УДК 378.3:004+61

<https://doi.org/10.28925/2312-5829/2025.1.8>

Олена КРАЙНЕНКО,

старша викладачка кафедри іноземних мов
Харківського національного медичного університету,
просп. Науки, 4,
м. Харків, Україна

<https://orcid.org/0009-0000-3436-0379>
ov.krainenko@knmu.edu.ua

Ганна ОВСЯННИКОВА,

старша викладачка кафедри іноземних мов
Харківського національного медичного університету,
просп. Науки, 4,
м. Харків, Україна

<https://orcid.org/0000-0001-8426-6313>
hv.ovsiannikova@knmu.edu.ua

Ольга ПЕТРОВА,

доцентка кафедри іноземних мов
Харківського національного медичного університету,
кандидатка філологічних наук,
просп. Науки, 4,
м. Харків, Україна

<https://orcid.org/0000-0002-4876-7759>
ob.petrova@knmu.edu.ua

РОЛЬ ГРУПОВИХ ПРОЄКТІВ У ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ДИСТАНЦІЙНОМУ ФОРМАТІ ДЛЯ ЗДОБУВАЧІВ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ

У сучасну епоху глобалізації медичної освіти зростає необхідність оволодіння медичними працівниками іноземними мовами, особливо англійською. Одночасно перехід до дистанційного навчання, прискорений технологічним прогресом і потребами охорони здоров'я, ставить перед викладачами завдання розробити ефективні, орієнтовані на студента стратегії онлайн-навчання. Це дослідження вивчало потенціал групових проєктів як засобу покращення володіння іноземною мовою серед студентів-медиків цілковито в онлайн-середовищі. Застосовуючи змішаний підхід, дослідження охопило 60–80 студентів, які навчалися на курсі «Іноземна мова за професійним спрямуванням» (ІМЗПС). Здобувачі освіти працювали у малих групах над двома основними онлайн-проєктами протягом семестру, використовуючи синхронні й асинхронні засоби комунікації, структуровані інструкції та регулярний зворотний зв'язок з викладачами. Кількісні дані збиралися шляхом опитування до та після інтервенції, що визначали самооцінку мовної компетентності, впевненість у співпраці онлайн, міжкультурну обізнаність, а також за допомогою рубрикаційної оцінки медичних матеріалів, створених студентами. Якісні дані було отримано через напівструктуровані інтерв'ю та аналіз дискурсу проєктних результатів й онлайн-обговорень, які вивчали досвід студентів, їхні уявлення про ефективність і патерни взаємодії.

Результати засвідчили значне покращення самооцінки мовних навичок студентів, комфортності у вживанні спеціалізованої медичної термінології та впевненості роботи в команді. Студенти відзначали зростання залученості, підкреслюючи значущість автентичних завдань як каталізаторів глибокого лінгвістичного й культурного розуміння. Викладачі спостерігали підвищення активності здобувачів освіти, а саме вживання професійної лексики та поліпшення онлайн-співпраці протягом семестру. Проте поставали й виклики. Зокрема, проблеми координації через різні часові пояси, прогалини в цифровій грамотності й початкова нерішучість щодо онлайн-комунікації. Загалом дослідження демонструє, що добре спроектовані групові проєкти, реалізовані за допомогою цифрових платформ та підтримані чіткими педагогічними структурами, можуть позитивно впливати на розвиток іноземної мови в студентів-медиків, які навчаються дистанційно. Результати засвідчили важливість збалансування тех-

нологічних інструментів, педагогічної підтримки та культурно чутливого дизайну завдань. Ці інсайти можуть стати основою для вдосконалення онлайн-навчання іноземних мов і підготовки майбутніх медичних фахівців до лінгвістичних та міжкультурних викликів сучасної медичної практики.

Ключові слова: володіння іноземними мовами, медична освіта, дистанційне навчання, групові проекти, спільне навчання, англійська мова для медичних цілей, міжкультурна комунікація.

© Крайненко О., Овсяннікова Г., Петрова О., 2025

Вступ. Швидка глобалізація медичної освіти змінила компетенції, необхідні майбутнім медичним працівникам, приділяючи дедалі більшу увагу володінню іноземними мовами, зокрема англійською, для доступу до передової медичної літератури, співпраці з міжнародними колегами та участі в глобальних ініціативах у галузі охорони здоров'я (Ortega та ін., 2021; World Health Organization, 2013). Паралельно розширення середовища дистанційного навчання, прискорене технологічним прогресом й останніми глобальними викликами (Hodges et al, 2020), вимагає адаптивних педагогічних підходів, які можуть забезпечити безперервність і якість освіти. У цьому ландшафті, що розвивається, навчання студентів-медиків іноземних мов стало критичним пріоритетом, оскільки володіння мовою безпосередньо впливає на здатність здобувачів освіти інтерпретувати складні клінічні тексти, спілкуватися з пацієнтами та колегами з різного лінгвістичного середовища, ефективно взаємодіяти з опублікованими результатами досліджень у глобальному контексті (Salmon, 2013).

У контексті онлайн-освіти інноваційні та інтерактивні педагогічні стратегії набули особливого значення. Серед них групові проекти, засновані на теоріях спільного навчання, активного навчання та соціального конструктивізму, обіцяють покращити залучення студентів до навчального процесу, комунікативні навички та критичне мислення в цифровому середовищі (Garrison та ін., 2000). Працюючи разом, студенти можуть заповнювати когнітивні прогалини, обговорювати значення навчального матеріалу та спільно конструювати знання більш ефективно, ніж під час самостійного навчання (Beckett, & Slater, 2005). Щодо вивчення іноземної мови такі спільні зусилля сприятимуть розвитку не лише лінгвістичної компетентності, але й міжкультурної обізнаності, покращенню міжпрофесійного спілкування, підвищенню мотивації, що є важливими атрибутами медичної освіти (Watson, Siska, & Wolfel, 2013).

Однак практична реалізація групових проектів у форматі дистанційного навчання має кілька проблем. Це, зокрема, різниця в цифровій грамотності, у часових поясах, технологічні питання, а також необхідність підтримувати академічну суворість і справедливу участь членів команди (Bozkurt, & Sharma, 2021); Hodges та ін., 2020). Незважаючи на зростаючий інтерес до спільних

онлайн-завдань, залишається відносна нестача емпіричних розвідок, які конкретно вивчають ефективність і найкращі практики групових проектів як засобу для оволодіння мовою в галузі медичної освіти. Таким чином, наше дослідження спрямоване на усунення цієї прогалини шляхом систематичного аналізу ролі групових проектів у розвитку володіння іноземною мовою студентів-медиків у середовищі дистанційного навчання.

Актуальність цього дослідження полягає в його потенціалі для інформування про науково обґрунтований навчальний дизайн і педагогіку, зрештою підвищуючи комунікативну компетентність та професійну готовність майбутніх постачальників медичних послуг (Yelahina, 2023). Синтезуючи теоретичні погляди на спільне та активне навчання з практичними стратегіями онлайн-навчання, результати цієї розвідки містять цінні рекомендації для викладачів, розробників навчальних програм і політиків, які прагнуть оптимізувати навчання іноземних мов у медичній освіті. Очікується, що результати допоможуть зрозуміти методологічні та технологічні міркування, необхідні для успішних групових проектів, таким чином підтримуючи постійну еволюцію дистанційної освіти в бік більш інтерактивного, інклюзивного та ефективного досвіду навчання.

Огляд літератури. Перетин вивчення іноземних мов, медичної освіти та дистанційного навчання досліджується з різних точок зору протягом останніх десятиліть. Однак специфічна роль групових проектів у розвитку мовної компетентності здобувачів медичної освіти в онлайн-середовищі залишається відносно мало вивченою. Існуючі наукові роботи забезпечують базове розуміння принципів, що лежать в основі таких підходів, як колаборативне навчання, активне навчання та цифрова педагогіка, одночасно висвітлюючи як переваги, так і виклики інтеграції цих підходів у спеціалізованих контекстах, а саме медичному навчанні (Demydchuk, & Shamalo, 2024).

Mofrad (2015) розглядає впровадження змішаного навчання, яке поєднує традиційні очні заняття з дистанційними (через віртуальні класи), для навчання великих груп здобувачів медичної освіти. Дослідження засвідчило, що така модель сприяє активному навчанню, підвищує взаємодію між викладачами та студентами, покращує за-

гальну якість освіти. Такі результати можуть бути корисними для розуміння ролі групових проєктів та побудови ефективної моделі взаємодії у вивченні іноземної мови в дистанційному форматі

для здобувачів медичної освіти, оскільки підкреслюють важливість активного залучення студентів та використання сучасних технологій у навчальному процесі (рис. 1).

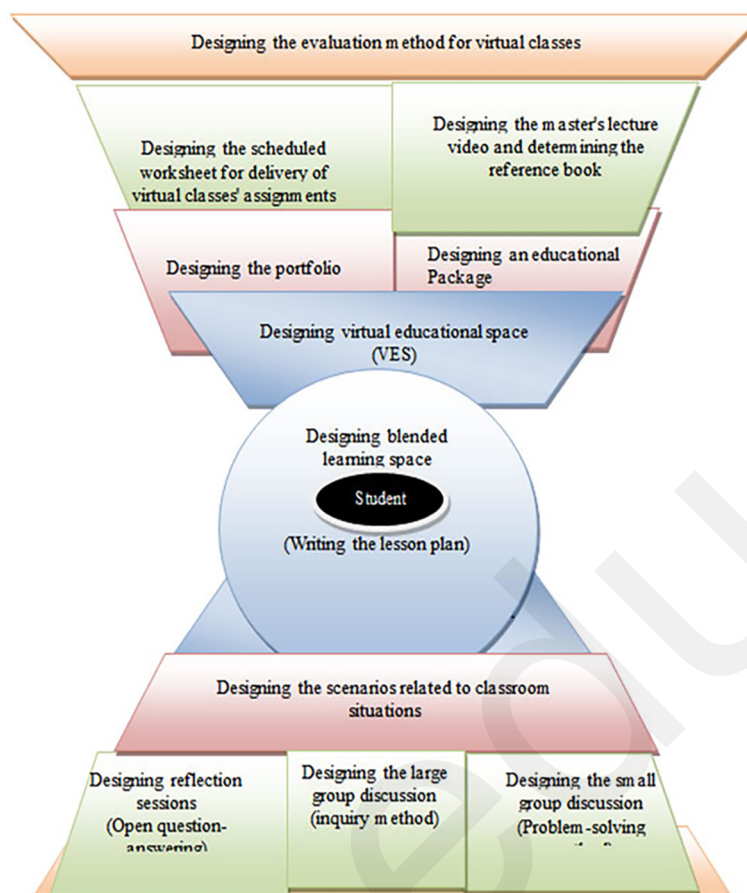


Рис 1. Модель змішаного навчання для викладання у медичній освіті (Mofrad, 2015)

Значний обсяг досліджень підкреслює цінність співпраці та активної участі у процесі вивчення мов. Засноване на соціокультурній теорії та педагогіці конструктивізму, колаборативне навчання наголошує на взаємодії та діалозі як ключових чинниках лінгвістичного й когнітивного розвитку (Swain, 2000). Активне навчання, яке часто реалізується через такі завдання, як групові проєкти, заохочує студентів до обговорення значень, аналізу складних текстів і спільного створення знань замість пасивного засвоєння інформації (Beckett, & Slater, 2005; Stoller, 2006). Дослідження свідчать, що участь у колаборативних завданнях сприяє не лише підвищенню мовної компетентності, а й розвитку міжкультурної компетенції, критичного мислення та навичок вирішення проблем (Watson, Siska, & Wolfel, 2013; O'Dowd, 2011).

У класі вивчення другої чи іноземної мови навчання на основі проєктів (PBL) стало особливо ефективним підходом. PBL забезпечує мовну практику в межах автентичної, цілеспрямованої

діяльності, що дає змогу студентам створювати значущі мовні продукти та вдосконалювати комунікативні стратегії з часом (Stoller, 2006). Для студентів-медиків, які мають орієнтуватися у складній термінології та культурно чутливих взаємодіях із пацієнтами, інтеграція PBL у мовну підготовку може сприяти досягненню як мовної точності, так і прагматичної компетентності (Сао та ін., 2022; Yin, Saad, & Halim, 2023). Дослідження демонструють, що студенти, залучені до проєктних завдань, зазвичай виявляють вищу мотивацію та глибше залучення — ключові фактори для освоєння спеціалізованої лексики в медичному контексті.

Перехід до дистанційного навчання, зумовлений технологічним прогресом, інституційними інноваціями та викликами, такими як пандемія COVID-19, підкреслив необхідність адаптивних і гнучких педагогічних моделей (Al Qhtani та ін. 2021; Bardus та ін., 2021). Онлайн-платформи та інструменти синхронної / асинхронної комунікації сприяють глобальній співпраці й роз-

ширюють доступ до експертного викладання (Hrastinski, 2008; Hodges та ін., 2020; Nalyvaiko, & Vakulenko, 2021). У цих віртуальних умовах групові проекти можуть стати містком між студентами, даючи їм змогу практикувати автентичну комунікацію поза межами традиційного класу. Дослідження онлайн-навчання мов свідчать, що ретельно спроектовані колаборативні завдання, підтримані цифровими інструментами (наприклад, breakout-кімнати в Zoom, спільні документи в Google Drive, спеціалізовані додатки для вивчення мов), можуть відтворити або навіть покращити можливості для взаємодії, які є у звичайних аудиторіях (Hampel, & Stickler, 2012; Elola, & Oskoz, 2017).

Однак реалізація групових проектів онлайн вимагає вирішення окремих викликів. Викладачі мають забезпечити рівноправну участь, враховуючи різний рівень цифрової грамотності, часові зони та проблеми з доступом до інтернету (Lowenthal та ін., 2017). Крім того, важливо надати структуру, чіткі критерії оцінювання та підтримку, щоб забезпечити академічну строгість і послідовність результатів навчання (Ellaway, & Masters, 2008). Ефективне онлайн-фасилітування може сприяти створенню відчуття спільноти та соціальної присутності, що є критично важливим для стійкого залучення, задоволеності студентів і розвитку мовних навичок (Garrison та ін., 2000).

Володіння іноземною мовою у медичній освіті дедалі більше розглядається як ключовий компонент комплексної професійної підготовки (Ortega та ін., 2021; WHO, 2013). Медичні працівники часто стикаються з лінгвістично різноманітними групами пацієнтів, а ефективна комунікація може значно впливати на якість надання медичних послуг і безпеку пацієнтів. Дослідження в цій галузі наголошують на необхідності спеціалізованої мовної підготовки, яка зосереджується не лише на загальній грамотності, але й на галузевій лексиці, міжкультурній комунікації та емпатичному використанні мови (Cao та ін., 2022; Yin, Saad, & Halim, 2023).

Слід зазначити, що дослідження інтеграції курсів, таких як «Англійська мова для медичних цілей» або «Медична іспанська», у медичні навчальні програми хоч і здійснювалася, проте більшість із них зосереджувалася на традиційних аудиторіях або самостійних онлайн-модулях (Ellaway, & Masters, 2008; Ortega та ін., 2021). Менше наукових розвідок стосується впливу колаборативних онлайн-проектів у цих спеціалізованих умовах. Попередні дані свідчать, що інтерактивні, командні завдання, такі як розробка інформаційних матеріалів для пацієнтів англійською мовою або участь у телеколаборації з міжнародними колегами, можуть підвищувати лінгвістичну гнучкість і культурну обізнаність, що сприяє впевненості та компетентності майбутніх клініцистів

(Watson, Siska, & Wolfel, 2013; Cao та ін., 2022; Yin, Saad, & Halim, 2023).

Попри те, що література зазначає потенційні переваги групових проектів та колаборативних завдань у дистанційному вивченні мов, існує брак емпіричних досліджень, які фокусуються саме на студентах-медиках. Останні мають унікальні освітні траєкторії, змістові вимоги та професійні зобов'язання, які можуть впливати на їхнє залучення до мовних завдань онлайн. Крім того, обмежена кількість досліджень аналізує динаміку взаємодії на мультимодальних онлайн-платформах, таких як відеоконференції, інструменти для спільного написання, форуми, системи керування навчанням, і те, як ці технології формують процес засвоєння мови.

На нашу думку, цілеспрямовані дослідження в цьому напрямі можуть дати освітянам та розробникам навчальних програм нові інсайти щодо найкращих практик організації та оцінювання групових проектів, забезпечуючи відповідність завдань професійним цілям студентів-медиків та їх інтеграцію у мовні програми навчальних закладів. Це, своєю чергою, сприятиме вдосконаленню онлайн-педагогіки, підвищенню результатів навчання та розвитку глобально компетентної медичної спільноти.

Мета дослідження — вивчити ефективність впровадження групових проектів як педагогічної стратегії для покращення володіння іноземною мовою серед студентів-медиків, які навчаються цілковито в онлайн-середовищі. Зокрема, дослідження мало на меті визначити, як структуровані колаборативні активності впливають на розвиток медичної термінології, комунікативної компетентності та міжкультурної обізнаності студентів, а також ідентифікувати виклики та найкращі практики, пов'язані з організацією таких проектів у контексті дистанційного навчання.

Методологія. У цій розвідці застосовано змішаний підхід (mixed methods), що поєднує кількісні та якісні методи для отримання всебічного розуміння ефективності групових проектів у розвитку володіння іноземною мовою серед студентів-медиків у дистанційному середовищі навчання. Кількісна складова дослідження зосереджена на вимірюванні покращення мовних навичок та оцінці ефективності проектів за допомогою структурованих опитувань й оціночних рубрик. Паралельно якісна складова аналізує досвід, ставлення та виклики учасників через напівструктуровані інтерв'ю та контент-аналіз виконаних групових проектів (Creswell, 2014).

Обґрунтування змішаного дизайну полягає у триангуляції джерел даних та методологій, що дає змогу підвищити валідність і надійність результатів. Опитування та оцінки на основі рубрик надають вимірювані результати щодо засвоєння мови й комунікативної компетенції, тоді як якісні

дані висвітлюють процеси, взаємодії та контекстуальні чинники, що лежать в основі цих результатів. Інтеграція обох типів даних дає змогу отримати глибше розуміння того, як і чому групові проекти можуть сприяти вивченню іноземної мови в медичній освіті, а також визначити напрями для вдосконалення педагогічної практики.

Учасниками дослідження є студенти другого й третього курсів медичного університету, де англійська мова викладається як іноземна. Вибір цього етапу навчання зумовлений тим, що студенти зазвичай уже володіють базовими знаннями медичної термінології та починають глибше занурюватися у клінічні сценарії в межах своїх курсів (Сао та ін., 2022; Yin, Saad, & Halim, 2023). Стратегія цільової вибірки застосована для залучення 60–80 студентів, які навчаються на онлайн-курсі «Іноземна мова за професійним спрямуванням» (ІМЗПС). У дослідженні взяло участь 72 здобувачі медичної освіти. Серед них: 50 (70 %) — громадяни України, 10 (14 %) — Індії, 7 (10 %) — Нігерії, 3 (4 %) — Йорданії та 2 (3 %) — громадяни інших країн (переважно Близького Сходу). Така вибірка відображає полікультурне середовище, характерне для сучасних українських медичних університетів, де навчаються як вітчизняні, так й іноземні студенти. Респонденти були поділені на малі групи (по 4–5 осіб) для виконання колаборативних проектів. Критерії включення передбачають: (1) середній рівень володіння англійською мовою, підтверджений результатами попередніх курсів або стандартизованих тестів; (2) регулярний доступ до інтернету; (3) готовність брати участь у групових онлайн-активностях. Крім того, у дослідженні взяло участь 5 викладачів ІМЗПС, які надавали інформацію про викладацькі виклики, залученість студентів та найкращі практики. Їхні відгуки мають допомогти контекстуалізувати студентський досвід і вдосконалити педагогічні підходи.

Основною інтервенцією є інтеграція серії колаборативних проектів у наявну навчальну програму «Іноземна мова за професійним спрямуванням». Протягом академічного семестру (приблизно 10–12 тижнів) студенти мали виконати два основні групові проекти. Останні були розроблені у співпраці з викладачами ІМЗПС для забезпечення відповідності цілям курсу та медичній практиці (наприклад, створення англomовного інформаційного буклета для пацієнтів, підготовка симуляції кейс-презентації для міжнародної конференції).

Ключові особливості проектів включали: а) структуровані інструкції та рубрики (студенти отримували чітко визначені цілі проекту, графік виконання та критерії оцінювання. Рубрики оцінювали точність мови, плавність, доречність медичної термінології, міжкультурну компетентність та ефективність роботи в команді); б) технологічні інструменти (студенти використовували

синхронні та асинхронні платформи для комунікації (наприклад, Zoom для групових зустрічей, Google Docs для спільного написання текстів), що сприяло взаємодії та враховувало різні стилі навчання (Hampel, & Stickler, 2012; Hrastinski, 2008)); в) фасилітація викладачів (викладачі проводили щотижневі перевірки, надавали формативний зворотний зв'язок на чернетки та допомагали у вирішенні комунікативних проблем у групах. Онлайн-консультації та форуми обговорень забезпечували додаткові канали підтримки (Salmon, 2013)).

Інструменти збору даних та процедури.

1. *Опитування до та після інтервенції.* На початку семестру студенти пройшли анкетування за шкалою Лайкерта для визначення своєї самооцінки мовної компетентності, знайомства з медичною термінологією, впевненості в роботі в групах онлайн та міжкультурної обізнаності. Так само опитування проводилося і після завершення проекту з метою з'ясувати зміни у цих аспектах.

2. *Мовні оцінювання.* Рубрикаційна оцінка виконаних проектів (наприклад, буклетів, записаних презентацій) здійснювалася викладачами ІМЗПС з акцентом на лексику, граматичну точність, зв'язність та використання медичної термінології. Також було проведено незалежне мовне тестування, як-от симуляція пацієнтського сценарію (Beckett, & Slater, 2005).

3. *Напівструктуровані інтерв'ю.* Після завершення кожного проекту з 10–12 студентами та всіма викладачами проводилися інтерв'ю для дослідження їхнього досвіду роботи в групах. Питання охоплювали динаміку групи, переваги навчання, технологічні виклики та культурні взаємодії.

4. *Аналіз документів та дискурсу.* Завершені проекти, пости у форумах та вибрані чати були проаналізовані для вивчення лінгвістичного результату, значеннєвих переговорів та моделей взаємодії (O'Dowd, 2011).

Результати опитувань до і після інтервенції проаналізовані статистично (описова статистика, t-тести для парних вибірок або повторюваний ANOVA). Оцінки проектів здійснювалися шляхом описового та інференційного аналізу. Транскрипти інтерв'ю, артефакти проектів та журнали обговорень були тематично закодовані із застосуванням підходу ґрунтовної теорії. Інтеграція кількісних та якісних даних відбувалася в межах конвергентного паралельного дизайну (Creswell, 2014).

Усі учасники були проінформовані щодо мети, процедури та використання даних дослідження. Інформативна згода була отримана перед збором даних, забезпечуючи респондентам розуміння добровільності їхньої участі та права на відмову в будь-який момент без негативних наслідків. Для забезпечення конфіденційності всі дані анонімізовано й збережено в захищеному середови-

щі. Етичний дозвіл був отриманий у вченої ради університету відповідно до чинних рекомендацій (World Medical Association, 2013).

Результати. Під час опитування до та після інтервенції студенти-медики оцінювали свою самооцінку мовної компетентності, впевненість у використанні спеціалізованої медичної термінології та комфортність роботи в онлайн-групах за 5-бальною шкалою Лайкерта.

Результати за шкалою *мовна компетентність* засвідчили, що середня самооцінка до інтервенції з 3,2 (SD = 0,5) зросла до 3,9 (SD = 0,4) після другого проєкту ($t(71) = 8,45, p < .001$). Студенти зазначили більшу впевненість у розумінні та використанні медичної термінології англійською мовою, що свідчить про позитивний вплив повторного залучення до автентичного медичного контенту.

Результати за шкалою *впевненість у співпраці* засвідчили, що впевненість студентів у роботі в онлайн-групах зросла з середнього значення 3,1 (SD = 0,6) до 4,0 (SD = 0,5) після інтервенції ($t(71) = 9,01, p < .001$). Це покращення вказує на те, що систематичне керівництво, структуровані рубрики й постійний зворотний зв'язок допомогли їм впоратися з викликами синхронної та асинхронної роботи в команді.

Щодо шкали *міжкультурна обізнаність* зміни були дещо скромнішими. Покращився рівень міжкультурного розуміння — з 3,4 (SD = 0,6) до 3,8 (SD = 0,5) ($t(71) = 5,10, p < .001$). Це свідчить про те, що взаємодія з одногрупниками — представниками з різних культур — й обговорення медичних сценаріїв сприяли підвищенню культурної чутливості студентів.

Оцінки викладачів групових проєктів за допомогою рубрики, що враховує точність лексики, граматичну правильність, зв'язність, доречність медичної термінології та загальну комунікативну ефективність, засвідчили значне покращення. На 5-бальній шкалі (1 = низький рівень, 5 = відмінно):

— перший проєкт (1–5 тиждів): середній бал = 3,1 (SD = 0,5);

— другий проєкт (6–10 тиждів): середній бал = 3,7 (SD = 0,4).

Парний t-тест середніх значень засвідчив значне покращення ($t(71) = 7,25, p < .001$). Викладачі відзначили точніше вживання клінічної термінології, зменшення граматичних помилок і чіткішу логічну структуру аргументів або освітніх матеріалів для пацієнтів у другому проєкті порівняно з першим. Крім того, короткий стандартизований тест на знання медичної лексики та комунікацію у сценаріях, проведений після інтервенції, показав середнє покращення на 11 % порівняно з базовими показниками.

Проведено напівструктуровані інтерв'ю з 12 студентами (6 з високо результативних груп і 6 із груп, які спочатку відчували труднощі).

Виявлено три такі основні напрями.

1. Покращення комунікативної компетентності. Студенти зазначали, що регулярне обговорення сценаріїв випадків, створення інформаційних матеріалів для пацієнтів і рецензування зворотного зв'язку однокурсників сприяли більш точному використанню мови. Один зі студентів прокоментував: *«Я навчився нових способів пояснення складних медичних термінів пацієнтам. Групові обговорення допомогли мені вдосконалити формулювання певних станів»*.

2. Підвищення впевненості та автономії. До кінця другого проєкту студенти почувалися більш комфортно, спілкуючись і пишучи англійською. Вони відзначали важливість ітеративного процесу редагування чернеток і представлення своєї роботи. Один із студентів зазначив: *«Спочатку я хвилювався через можливі помилки перед одногрупниками, але до фінального проєкту я відчував гордість за те, як вільно можу представляти медичні концепції»*.

3. Покращення командної динаміки та міжкультурного розуміння. Незважаючи на початкові труднощі з часовими зонами та технічні проблеми, більшість студентів навчилась підлаштовуватися під графіки одне одного, ділити ролі лідерства та використовувати сильні сторони кожного учасника. Студенти різного культурного походження зазначали, що вони отримали уявлення про те, як медична інформація комунікується в інших країнах. Один із учасників зауважив: *«Слухаючи, як одногрупники підходять до навчання пацієнтів у своїх країнах, я почав краще розуміти різні стилі спілкування. Це допомогло мені стати більш культурно чутливим»*.

Під час інтерв'ю четверо викладачів, які взяли участь у дослідженні, констатували, що хоча планування та проведення онлайн-групових проєктів і вимагало більше зусиль на початковому етапі, результати виправдали витрачені ресурси. Так, на їхню думку, студенти стали більш активними учасниками навчального процесу. Один із викладачів зазначив: *«Ці проєкти дозволили студентам вийти за межі механічного запам'ятовування. Вони змушені були застосовувати мовні навички в практичному контексті, що сприяло глибшому навчанню та кращому засвоєнню»*. Проте викладачі наголосили на деяких поточних викликах, зокрема на необхідності забезпечити підтримку цифрової грамотності на початку курсу та важливості чіткого дотримання дедлайнів і контрольних точок.

Під час дослідження студенти мали виконати два основні групові проєкти: 1) *створення англomовного інформаційного буклета для пацієнтів*. Для цього потрібно було вибрати певну поширену патологію (наприклад, цукровий діабет, гіпертонічну хворобу чи ГРВІ), проаналізувати відповідні англomовні джерела та, використовую-

ючи фахову лексику, розробити інтерактивний буклет. Мета — навчитися лаконічно й зрозуміло пояснювати пацієнтам основні симптоми, профілактику та шляхи лікування;

2) *підготовка симуляційної презентації клінічного кейса для міжнародної конференції*. Для цього кожна група вибирала клінічний випадок, структурувала його за стандартизованою схемою (анамнез, результати обстеження, діагноз, лікування) та презентувала англійською мовою в онлайн-форматі. Особливу увагу звертали на точність використання медичної термінології та вміння відповідати на уточнювальні запитання «колег» під час віртуальної сесії «питання — відповідь».

Ці завдання були розроблені у співпраці з викладачами, щоб забезпечити автентичність змісту й наблизити його до реальних ситуацій, з якими медичні фахівці можуть зіткнутися в практичній діяльності. Завдяки таким проектам студенти отримали змогу застосувати іноземну мову (переважно англійську) у реалістичних клінічних контекстах, що сприяло не лише розширенню словникового запасу, а й розвитку професійної комунікації та кращому розумінню культурної специфіки медичної практики в інших країнах.

Аналіз письмових групових проектів, постів на форумах і чатів виявив поступовий перехід від базової, «підручничкової» мови до більш контекстуально адаптованих і тонких висловлювань. У ранніх обговореннях часто траплялися паузи, вставлення слів із рідної мови, помітною була нерішучість, тоді як у пізніших спостерігалася плавніша передача черговості, точніше вживання медичних фраз, конструктивні зворотні зв'язки між одногрупниками.

Були також помітні міжкультурні елементи. Студенти іноді пояснювали терміни, які використовуються в їхніх місцевих системах охорони здоров'я, у тому разі, коли одногрупники ставили уточнювальні запитання, що сприяло глибшим, більш інклюзивним обговоренням. Ця взаємодія відображала зростання міжкультурної обізнаності та здатності до колаборативного узгодження значень.

Кількісні дані засвідчили статистично значущі покращення самооцінки мовної компетентності студентів, впевненості у співпраці та оцінках мовної продуктивності на основі проектів. Якісні результати доводять, що структуровані групові проекти та постійний зворотний зв'язок у дистанційному навчальному середовищі сприяють розвитку комунікативної компетентності, професійної готовності та міжкультурної обізнаності серед студентів-медиків, які вивчають іноземну мову. Крім того, ретельна інтеграція групових проектів, підтримана відповідними технологіями, чіткими інструкціями та постійною фасилітацією викладачів, здатна суттєво покращити як мовні навички,

так і компетентності у співпраці. І хоча виклики, пов'язані з керуванням часом, цифровою грамотністю та початковим дискомфортом під час онлайн-комунікації, залишаються, проте вони можуть бути ефективно подолані завдяки продуманому педагогічному дизайну та підтримці.

Таким чином, результати дослідження засвідчили потенціал підходів до навчання на основі проектів та колаборативного онлайн-навчання для покращення володіння іноземною мовою у контексті медичної освіти. Вони надають цінну інформацію для викладачів, розробників навчальних програм та освітніх політиків у їхніх зусиллях щодо підготовки глобально компетентних медичних працівників.

Обговорення результатів дослідження. Отже, впровадження групових проектів у рамках дистанційного навчання може значно сприяти розвитку володіння іноземною мовою серед студентів-медиків. Покращення самооцінки мовної компетентності, впевненості у співпраці та якості виконаних завдань на основі проектів тісно узгоджуються з принципами соціокультурної та конструктивістської теорій навчання, які підкреслюють важливість взаємодії, узгодження значень і спільного створення знань (Swain, 2000).

Кількісні результати засвідчили, що після двох циклів проектів студенти продемонстрували як підвищене відчуття лінгвістичної компетентності, так і вимірювані покращення у використанні медичної термінології. Ці результати співзвучні з попередніми дослідженнями навчання на основі проектів (PBL), які доводять, що автентичні, цілеспрямовані завдання сприяють глибшому лінгвістичному залученню та засвоєнню навичок (Beckett, & Slater, 2005; Stoller, 2006). Особливо примітним є зростання впевненості студентів у керуванні онлайн-груповими завданнями, що підтверджує попередні дослідження, які вказують на те, що структуровані інструкції, чітко визначені рубрики та регулярний зворотний зв'язок з викладачами можуть зменшити відомі логістичні труднощі віртуальної командної роботи (Hodges та ін., 2020; Hrastinski, 2008).

Якісні дані з інтерв'ю та аналізу дискурсу додатково засвідчили ці покращення. Студенти та викладачі зазначали, що ітераційний процес створення, редагування та презентації результатів проектів стимулював активніше використання мови. Цей процес відповідає висновкам Salmon (2013), які засвідчують, що технологічно підтримувані колаборативні завдання підвищують автономію студентів і комунікативну компетентність. Крім того, зростання міжкультурної обізнаності здобувачів освіти, яке проявлялося у рефлексіях щодо різних стилів спілкування та практик охорони здоров'я, узгоджується з висновками досліджень про те, що онлайн-колаборативне середовище може сприяти розвитку міжкультурної ком-

петенції та емпатії — критично важливих якостей для майбутніх медичних працівників (Watson, Siska, & Wolfel, 2013; Ortega та ін., 2021).

Попри ці обнадіюливі результати, дослідження також висвітлює сфери, що потребують уваги. Різниця у часових поясах, варіабельність цифрової грамотності та початкова нерішучість щодо активної участі онлайн залишаються актуальними викликами, засвідченими спостереженнями Lowenthal та ін. (2017) і O'Dowd (2011). Деякі студенти потребували додаткової підтримки для подолання цих труднощів, що вказує на необхідність впровадження підготовчих сесій із цифрових навичок і норм групової комунікації перед початком складних проєктів.

Ще одна сфера для подальшого вивчення — підтримання зацікавленості та довгостроковий вплив. Хоча проведене нами дослідження, що охоплювало один семестр, виявило помітні покращення, проте довгострокові дослідження можуть визначити, чи зберігаються мовні досягнення після завершення курсу. Крім того, вивчення того, чи переносяться набуті навички — лінгвістичні, міжкультурні та колаборативні — у клінічну практику, могло б надати цінні інсайти щодо практичної значущості цих педагогічних інтервенцій.

Генералізація цих результатів може бути обмежена специфічним контекстом, розміром вибірки та дібраними завданнями. Подальші дослідження допоможуть вивчити, як різні типи завдань, технологічні платформи або рівні втручання викладача впливають на результати. Порівняльні дослідження в інших професійних галузях (наприклад, інженерія, право чи бізнес) дадуть змогу з'ясувати, чи є спостережені переваги унікальними для медичної освіти або ж можуть бути застосовані ширше.

З практичного погляду це дослідження свідчить про те, що систематична інтеграція колаборативних проєктів в онлайн-курси іноземної мови для студентів-медиків може забезпечити значні покращення щодо мовних та комунікативних навичок. Викладачі, які розробляють курси «Іноземна мова за професійним спрямуванням», могли б спочатку здійснювати невеликі пілотні проєкти перед упровадженням більш масштабних, добираючи завдання, які відображають реальні клінічні сценарії та комунікацію з пацієнтами. Чітко сформульовані цілі, структуровані рубрики, регулярні перевірки та цілеспрямована підтримка цифрових компетенцій, можливо, дасть змогу підвищити ефективність таких інтервенцій.

Проведене нами дослідження розширює розуміння того, як групові проєкти у дистанційному середовищі навчання можуть стати каталізатором розвитку іноземної мови в медичній освіті. Включаючи мовну практику в автентичний, ко-

лаборативний і технологічно підкріплений контекст, викладачі можуть сприяти не лише лінгвістичному зростанню, але й міжкультурній чутливості, навичкам роботи в команді та професійній готовності майбутніх медичних працівників.

Висновки. У ході дослідження було розглянуто роль групових проєктів у розвитку володіння іноземною мовою серед студентів-медиків у дистанційному навчальному середовищі. Отримані результати свідчать про те, що структуровані колаборативні завдання, інтегровані в онлайн-курикулум, здатні значно покращити мовну компетентність, впевненість і міжкультурну чутливість студентів. Працюючи разом над автентичними, медично орієнтованими проєктами, здобувачі освіти вдосконалили знання спеціалізованої термінології, підвищили комфортність роботи у віртуальних командах, розвинули більш тонке розуміння міжкультурної комунікації — усі ці компетенції є критично важливими для майбутніх медичних працівників.

Результати дослідження засвідчують соціокультурні та конструктивістські теорії засвоєння мови, підкреслюючи цінність взаємодії, узгодження значень і спільного створення знань. Студенти отримали користь не лише від залучення до осмисленого використання мови, але й від ітеративного зворотного зв'язку, керованої рефлексії та підтримки одногрупників у режимі реального часу. Важливу роль у формуванні цих позитивних результатів відіграли викладачі, які забезпечували чіткі інструкції, збалансовану участь й ефективне використання цифрових інструментів, створюючи підтримувальне онлайн-середовище навчання.

Попри досягнуті успіхи, дослідження також виявило виклики, пов'язані з реалізацією групових проєктів у дистанційному форматі. Такі проблеми, як розбіжності в рівні цифрової грамотності, конфлікти графіків та початкова нерішучість у спілкуванні онлайн, потребують уваги і розв'язання шляхом ретельного педагогічного проєктування, цільового навчання та постійної фасилітації. Крім того, хоч дослідження і засвідчило короткострокові покращення щодо мовних навичок та впевненості у співпраці, майбутні розвідки мають дослідити довгостроковий вплив таких інтервенцій і їх перенесення у клінічну практику.

Отже, дослідження засвідчило, що стратегічно сплановані групові проєкти сприяють покращенню володіння іноземною мовою у контексті медичної освіти навіть цілкоміто в онлайн-середовищі. Вирівнюючи дизайн курсу із професійними потребами студентів і використовуючи можливість цифрових платформ, викладачі можуть допомогти сформувати таких медичних фахівців, які будуть не лише лінгвістично підготовленими, але й культурно чутливими та глобально компетентними.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Al Qhtani A., Al Swedan N., Almulhim A. et al Online Versus Classroom Teaching for Medical Students during COVID-19: Measuring effectiveness and satisfaction. *BMC Medical Education*. 2021. Vol. 21. Art. 452. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12909-021-02888-1>
2. Bardus I., Herasymenko Yu., Nalyvaiko O. et al Organization of Foreign Languages Blended Learning in COVID-19 Conditions by Means of Mobile Applications. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*. 2021. Vol. 13, No. 2. Pp. 268–287. DOI: <https://doi.org/10.18662/rrem/13.2/421>
3. Beckett G. H., & Slater T. The Project Framework: A tool for language, content, and skills integration. *ELT Journal*. 2005. Vol. 59, No. 2. Pp. 108–116. DOI: <https://doi.org/10.1093/eltj/cci024>
4. Cao Z., Zhang Z., Liu Y., & Pu L. Exploring English for Medical Purposes (EMP) Teacher Cognition in the Chinese Context. *Frontiers in Psychology*. 2022. Vol. 13. Art. 1003739. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1003739>
5. Демидчук А.С., & Шамало С.М. (2024). Специфіка викладання у медичних закладах вищої освіти в дистанційному форматі. *Медична освіта*, (3). Pp. 32–37. DOI: <https://doi.org/10.11603/m.2414-5998.2024.3.14707>
6. Ellaway R., & Masters K. AMEE Guide 32: E-Learning in medical education. Part 1: Learning, Teaching and Assessment. *Medical Teacher*. 2008. Vol. 30, No. 5. Pp. 455–473. DOI: <https://doi.org/10.1080/01421590802108331>
7. Elola I., & Oskoz A. Writing with 21st century social tools in the L2 classroom: New literacies, genres, and writing practices. *Journal of Second Language Writing*. 2017. Vol. 36. Pp. 52–60.
8. Garrison D. R., Anderson T., & Archer W. Critical Inquiry in a Text-based Environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*. 2000. Vol. 2, No. 2–3. Pp. 87–105. DOI: [https://doi.org/10.1016/S1096-7516\(00\)00016-6](https://doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00016-6)
9. Hampel R., & Stickler U. The use of videoconferencing to support multimodal interaction in an online language classroom. *ReCALL*. 2012. Vol. 24. Pp. 116–137. DOI: <https://doi.org/10.1017/S095834401200002X>
10. Hodges C., Moore S., Lockee B. et al. The Difference between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Educause Review*. 2020. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
11. Hrastinski S. Asynchronous and Synchronous e-learning. *Educause Quarterly*. 2008. Vol. 31, No. 4. Pp. 51–55. <https://er.educause.edu/articles/2008/11/asynchronous-and-synchronous-elearning>
12. Lowenthal P. R., Dunlap J. C., & Snelson C. Live Synchronous Web Meetings in Asynchronous Online Courses: Reconceptualizing virtual office hours. *Online Learning Journal*. 2017. Vol. 21, No. 4. Pp. 177–194. DOI: <https://doi.org/10.24059/olj.v21i4.1285>
13. Mofrad M. N. Using Blended Learning Model for Large Group Teaching in Medical Education. *Biomedical and Pharmacology Journal*. 2015. Vol. 6, No. 2. Pp. 439–447. DOI: <https://doi.org/10.13005/bpj/656>
14. Nalyvaiko O., Vakulenko A. Canvas LMS: Opportunities and features. *Educological Discourse*. 2021. No. 34. Pp. 154–172.
15. O'Dowd R. Online Foreign Language Interaction: Moving from the periphery to the core of foreign language education // *Language Teaching*. 2011. Vol. 44, No. 3. Pp. 368–380. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0261444810000194>
16. Ortega P., Francone N. O., Santos M. P. et al Medical Spanish in US Medical Schools: A national survey to examine existing programs. *Journal of General Internal Medicine*. 2021. Vol. 36. Pp. 2724–2730. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11606-021-06735-3>
17. Salmon G. E-tivities: The key to active online learning. London: Routledge, 2013. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203074640>
18. Stoller F. Establishing a Theoretical Foundation for Project-based Learning in Second and Foreign Language Contexts. *Project-based Second and Foreign Language Education: Past, present, and future* / Beckett G. H., Miller P. C. (Eds). Charlotte, NC: Information Age Publishing, 2006. Pp. 19–40.
19. Swain M. The Output Hypothesis and Beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue // *Sociocultural Theory and Second Language Learning* / Lantolf J. (Ed.). Oxford: Oxford University Press, 2000. Pp. 97–114.
20. Watson J. R., Siska P., & Wolfel R. L. Assessing Gains in Language Proficiency, Cross-Cultural Competence, and Regional Awareness during Study Abroad: A preliminary study. *Foreign Language Annals*. 2013. Vol. 46, No. 1. Pp. 62–79. DOI: <https://doi.org/10.1111/flan.12016>
21. World Health Organization. Transforming and scaling up health professionals' education and training: WHO Education Guidelines 2013. Geneva: WHO Press, 2013. URL: <https://apps.who.int/iris/handle/10665/93635>
22. Yelahina N. I. Teachers' professional competence development as an integral part of higher medical education in the United States and Ukraine. *Medical Education*. 2023. No. 4. Pp. 84–89.
23. Yin X., Saad M. R. B. M., & Halim H. B. A. A systematic review of critical thinking instructional pedagogies in EFL writing: What do we know from a decade of research. *Thinking Skills and Creativity*. 2023. Art. 101363. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101363>

REFERENCES

- Al Qhtani, A., Al Swedan, N., Almulhim, A., Aladwan, R., Alessa, Y., AlQhtani, K., & Aldhaan, O. (2021). Online versus Classroom Teaching for Medical Students during COVID-19: Measuring effectiveness and satisfaction. *BMC Med. Educ.*, 21, 452 [in English].
<https://doi.org/10.1186/s12909-021-02888-1>
- Bardus, I., Herasymenko, Yu., Nalyvaiko, O., Rozumna, T., Vaseiko, Y., & Pozdniakova, V. (2021). Organization of Foreign Languages Blended Learning in COVID-19 Conditions by Means of Mobile Applications. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 13(2), 268–287 [in English].
<https://doi.org/10.18662/rrem/13.2/421>
- Beckett, G. H., & Slater, T. (2005). The Project Framework: A tool for language, content, and skills integration. *ELT Journal*, 59(2), 108–116 [in English].
<https://doi.org/10.1093/eltj/ccj024>
- Cao, Z., Zhang, Z., Liu, Y., & Pu, L. (2022). Exploring English for Medical Purposes (EMP) Teacher Cognition in the Chinese Context. *Frontiers in Psychology*, 13, 1003739 [in English].
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1003739>
- Demydchuk, A. S., & Shamalo, S. M. (2024). Specifics of Teaching in Medical Institutions of Higher Education in Distance Format. *Medical Education*, (3), 32–37 [in English].
<https://doi.org/10.11603/m.2414-5998.2024.3.14707>
- Ellaway, R., & Masters, K. (2008). AMEE Guide 32: E-Learning in medical education Part 1: Learning, teaching and assessment. *Medical Teacher*, 30(5), 455–473 [in English].
<https://doi.org/10.1080/01421590802108331>
- Elola, I., & Oskoz, A. (2017). Writing with 21st century social tools in the L2 classroom: New literacies, genres, and writing practices. *Journal of Second Language Writing*, 36, 52–60 [in English].
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2(2–3), 87–105 [in English].
[https://doi.org/10.1016/S1096-7516\(00\)00016-6](https://doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00016-6)
- Hampel, R., & Stickler, U. (2012). The use of videoconferencing to support multimodal interaction in an online language classroom. *ReCALL*, 24, 116–137 [in English].
<https://doi.org/10.1017/S095834401200002X>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The Difference between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Educause Review* [in English].
<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Hrastinski, S. (2008). Asynchronous and Synchronous e-learning. *Educause Quarterly*, 31(4), 51–55 [in English].
<https://er.educause.edu/articles/2008/11/asynchronous-and-synchronous-elearning>
- Lowenthal, P. R., Dunlap, J. C., & Snelson, C. (2017). Live Synchronous Web Meetings in Asynchronous Online Courses: Reconceptualizing virtual office hours. *Online Learning Journal*, 21(4), 177–194 [in English].
<https://doi.org/10.24059/olj.v21i4.1285>
- Mofrad, M. N. (2015). Using Blended Learning Model for Large Group Teaching in Medical Education. *Biomedical and Pharmacology Journal*, 6(2), 439–447 [in English].
<https://doi.org/10.13005/bpj/656>
- Nalyvaiko, O., & Vakulenko, A. (2021). Canvas LMS: Opportunities and Features. *Educological Discourse*, 34, 154–172 [in English].
- O'Dowd, R. (2011). Online Foreign Language Interaction: Moving from the periphery to the core of foreign language education. *Language Teaching*, 44(3), 368–380 [in English].
<https://doi.org/10.1017/S0261444810000194>
- Ortega, P., Francone, N. O., Santos, M. P., Girotti, J. A., Shin, T. M., Varjavand, N., & Park, Y. S. (2021). Medical Spanish in US Medical Schools: A national survey to examine existing programs. *Journal of General Internal Medicine*, 36, 2724–2730 [in English].
<https://doi.org/10.1007/s11606-021-06735-3>
- Salmon, G. (2013). *E-tivities: The key to active online learning*. Routledge [in English].
<https://doi.org/10.4324/9780203074640>
- Stoller, F. (2006). Establishing a Theoretical Foundation for Project-Based Learning in Second and Foreign Language Contexts. In G. H. Beckett, & P. C. Miller (Eds.), *Project-Based Second and Foreign Language Education: Past, present, and future* (pp. 19–40). Information Age Publishing [in English].
- Swain, M. (2000). The Output Hypothesis and Beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In J. Lantolf (Ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (pp. 97–114), Oxford University Press [in English].
- Watson, J. R., Siska, P., & Wolfel, R. L. (2013). Assessing Gains in Language Proficiency, Cross-Cultural Competence, and Regional Awareness during Study Abroad: A preliminary study. *Foreign Language Annals*, 46(1), 62–79 [in English].
<https://doi.org/10.1111/flan.12016>

World Health Organization. (2013). *Transforming and Scaling up Health Professionals' Education and Training: WHO Education Guidelines 2013* [in English].
<https://apps.who.int/iris/handle/10665/93635>

Yelahina, N. I. (2023). Teachers' Professional Competence Development as an Integral Part of Higher Medical Education in the United States and Ukraine. *Medical Education*, 4, 84–89 [in English].

Yin, X., Saad, M. R. B. M., & Halim, H. B. A. (2023). A Systematic Review of Critical Thinking Instructional Pedagogies in EFL Writing: What do we know from a decade of research. *Thinking Skills and Creativity*, 101363 [in English].
<https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101363>

Olena KRAINENKO,

Senior Lecturer at the Foreign Languages Department,
Kharkiv National Medical University,
Kharkiv, Ukraine

<https://orcid.org/0009-0000-3436-0379>
ov.krainenko@knmu.edu.ua

Hanna OVSIIANNIKOVA,

Senior Lecturer at the Foreign Languages Department,
Kharkiv National Medical University,
Kharkiv, Ukraine

<https://orcid.org/0000-0001-8426-6313>
hv.ovsiannikova@knmu.edu.ua

Olha PETROVA,

PhD in Philology,
Associate Professor at the Foreign Languages Department,
Kharkiv National Medical University,
Kharkiv, Ukraine

<https://orcid.org/0000-0002-4876-7759>
ob.petrova@knmu.edu.ua

THE ROLE OF GROUP PROJECTS IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING IN DISTANCE EDUCATION FOR MEDICAL STUDENTS

Abstract. In an era where medical education is increasingly globalized, the need for healthcare professionals to master foreign languages — particularly English — has grown in importance. Concurrently, the shift toward distance learning environments, accelerated by technological advances and public health considerations, challenges educators to develop effective, student-centered teaching strategies online. This study explored the potential of group projects as a means to enhance foreign language proficiency among medical students learning in a fully online setting. Adopting a mixed-methods design, the research involved 60–80 students enrolled in an “Foreign Language for Professional Purposes” (FLPP) course. Students worked in small groups on two major online projects over a semester, supported by synchronous and asynchronous communication tools, structured guidelines, and regular instructor feedback. Quantitative data were collected through pre- and post-intervention surveys assessing self-perceived language competence, confidence in collaborative online work, and intercultural awareness, as well as rubric-based evaluations of student-produced medical materials. Qualitative insights were gleaned from semi-structured interviews and discourse analysis of project outputs and online discussions, exploring learners' experiences, perceptions of effectiveness, and interactional patterns. The findings indicated significant improvements in students' self-assessed language skills, comfort with specialized medical terminology, and teamwork confidence. Students reported increased engagement, citing meaningful, authentic tasks as catalysts for deeper linguistic and cultural understanding. Instructors observed enhanced participation, more accurate use of professional vocabulary, and smoother online collaboration as the semester progressed. However, challenges emerged, including time-zone coordination, digital literacy gaps, and initial hesitations in online communication. Overall, this study suggests that well-designed group projects, facilitated through digital platforms and supported by clear pedagogical structures, can positively impact foreign language development for medical students learning at a distance. The results underscore the importance of balancing technological tools, instructional scaffolds, and culturally responsive task design. These insights may guide educators and curriculum developers in refining online foreign language instruction and better preparing future healthcare professionals for the linguistic and intercultural demands of modern medical practice.

Keywords: foreign language proficiency, medical education, distance learning, group projects, collaborative learning, English for medical purposes, intercultural communication.

Стаття надійшла до редакції: 04.01.2025.

Прийнято до друку: 27.03.2025.