СУЧАСНІ ФІЛОЛОГІЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ ТА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В КОНТЕКСТІ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

ЗБІРНИК СТУДЕНТСЬКИХ НАУКОВИХ РОБІТ
XVIII Всеукраїнської науково-практичної конференції студентів, аспірантів і молодих науковців

14 листопада 2025 року

Житомир-2025

УДК: 811.11‘25+821.111.0

Рекомендовано до друку вченою радою Житомирського державного університету імені Івана Франка (протокол № 22 від 28 листопада 2025 року)

Рецензенти:

Кубрак С. В. – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов Поліського національного університету.

Михайлова О. С. – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри англійської мови з методиками викладання в дошкільній та початковій освіті Житомирського державного університету імені Івана Франка.

Сучасні філологічні дослідження та навчання іноземної мови в контексті міжкультурної комунікації: Збірник студентських наукових робіт / За заг. ред. В.О. Папіжук, Ю.О. Лісової, Ю.Ю. Климович – Житомир: Видавництво Житомирського державного університету імені Івана Франка, 2025. – 367 с.

Збірник студентських наукових робіт містить результати досліджень студентів і молодих науковців закладів вищої освіти України із сучасних напрямків досліджень міжкультурної комунікації, методики навчання іноземних мов та літературознавства. Видання розраховане на студентів старших курсів, аспірантів, молодих науковців та викладачів.

Матеріали друкуються в авторській редакції. За достовірність фактів, цитат, власних імен, посилань на літературні джерела та інші відомості відповідають автори публікацій. Думка редакції може не збігатися з думкою авторів.

© Житомирський державний університет імені Івана Франка, 2025

Зміст

Маргарита АРЦИМЕНЯ

ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ 9

Катерина БАРИЛЮК

ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНИХ НАВИЧОК УЧНІВ МОЛОДШОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ ПРОЄКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ 11

Лариса БАХМУТОВА

СУЧАСНІ НАПРЯМКИ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ПІДХОДІВ ДО УДОСКОНАЛЕННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ 15

Марта Марія БАХУРЧУК

КОМУНІКАТИВНІ ІНТЕНЦІЇ У ПРОМОВАХ СУФРАЖИСТКИ МІЛІСЕНТ ФОСЕТТ 19

Маріна БЕДКО

НЕОБХІДНІСТЬ РОЗВИТКУ КОГНІТИВНО-КОМУНІКАТИВНИХ ВМІНЬ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ 21

Ольга БЕСЕДОВСЬКА

ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ У НАВЧАННІ УЧНОГО ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ: АНАЛІЗ БАЗОВИХ ПОНЯТЬ І НОРМАТИВНИХ ДОКУМЕНТІВ 25

Аліна БИКОВА

ВИКОРИСТАННЯ ДЕБАТІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ АРГУМЕНТОВАНОГО ВИСЛОВЛЕННЯ ДУМОК УЧНІВ 29

Вікторія БІЛІЧЕНКО

ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНО-ПРОДУКТИВНИХ ВМІНЬ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ НА ОСНОВІ DIY ТЕХНОЛОГІЇ 34

Оксана БІЛОКУР

ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ЧЕРЕЗ РОЗВИТОК АСОЦІАТИВНОГО МИСЛЕННЯ 38

Наталія БОВСУНІВСЬКА

ТЕХНОЛОГІЇ СТВОРЕННЯ КОРПУСУ АНОТАЦІЙ ДО ЮРИДИЧНИХ НАУКОВИХ СТАТЕЙ 41

Дар'я БОНДАРЧУК

ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОГРАФІКИ, МЕНТАЛЬНИХ КАРТ ТА ПРЕЗЕНТАЦІЙ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ 45

Анастасія БОРОВСЬКА

АНАЛІЗ СУЧАСНИХ ПІДРУЧНИКІВ, ВИДАНИХ В УКРАЇНІ, ДЛЯ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ СТАРШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ (ООП) 49

Дарія БУРМАКІНА

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЧЕРЕЗ АНАЛІЗ СИТУАЦІЙ ВИРАЖЕННЯ ДОВІРИ 54

Оксана ВАСИЛЕНКО

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНИХ НАВИЧОК УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ НА МАТЕРІАЛІ ФОРМ КАТЕГОРІЇ СПОСОБУ АНГЛІЙСЬКОГО ДІЄСЛОВА 57

Тетяна ВАСИЛЬКІВСЬКА

ДОЦІЛЬНІСТЬ ФОРМУВАННЯ ВИСОКОРІВНЕВИХ ВМІНЬ МИСЛЕННЯ У УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ НА ОСНОВІ VLOG-ТЕХНОЛОГІЇ 61

Валерій ВОРОНЦОВ

ДОЦІЛЬНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ ВІДЕОФІЛЬМІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ 65

Олександра ГОРШКАЛЬОВА

КОРПУСНА ЛЕКСИКОГРАФІЯ ЯК НОВІТНІЙ НАПРЯМ ПРИКЛАДНИХ МОВОЗНАВЧИХ ДОСЛІДЖЕНЬ 69

Андрій ГРЕБЕЦЬ

ФУНКЦІОНАЛЬНО-ДИСКУРСИВНІ АСПЕКТИ ПЕРЕКЛАДУ ЖАНРУ «НОВИНИ» АНГЛОМОВНИХ МАС-МЕДІА 74

Сніжана ГУМЕНЮК

ДОЦІЛЬНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМОДАЛЬНОГО ПІДХОДУ ДЛЯ РОЗВИТКУ УСНИХ ІНТЕРАКТИВНИХ ВМІНЬ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ 79

Аліна ГУРАВСЬКА

РОЗВИТОК ВМІНЬ АНГЛОМОВНОЇ УСНОЇ ІНТЕРАКЦІЇ ТА ВЗАЄМОДІЇ УЧНІВ МОЛОДШОЇ ШКОЛИ НА ОСНОВІ ІГРОВИХ СИМУЛЯЦІЙ 83

Аліна ДЕХТЯРУК

БРЕНДОНІМИ ЯК ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЄВИХ УМІНЬ У СУЧАСНОМУ АНГЛОМОВНОМУ ЖУРНАЛЬНОМУ ДИСКУРСІ 87

Олена ДЯЧЕНКО

ДОЦІЛЬНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ ВЛАСНОСТВОРЕНОГО КОНТЕНТУ У ФОРМУВАННІ ТВОРЧИХ УМІНЬ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ 90

Анна ЕРЛІХМАН

ПОНЯТТЯ *ДИСКУРС* У СУЧАСНІЙ ЛІНГВІСТИЦІ 96

Леся ЖЕМБРОВСЬКА

ІНТЕГРАЦІЯ КОМЕРЦІЙНОГО ОНЛАЙН-ДИСКУРСУ В УРОКИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ: МОЖЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПИСЕМНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ 98

Лілія ЗАБЛОЦЬКА

РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ 103

Віталіна ЗАПАРА

РОЗВИТОК ВМІНЬ КРИТИЧНОГО ТА КРЕАТИВНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ 106

Viktoriia IVANOVA

AI USAGE FOR ENGLISH LESSONS METHODOLOGICAL MATERIALS DEVELOPMENT AIMED ON THE FORMATION OF KEY COMPETENCIES IN SECONDARY SCHOOL STUDENTS 112

Анна Марія КАРАЇМ

МІЖНАРОДНА МОБІЛЬНІСТЬ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ТА ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ 116

Богдана КАРВАЦЬКА

ФУНКЦІОНАЛЬНІ МОЖЛИВОСТІ СУЧАСНИХ ГОЛОСОВИХ АСИСТЕНТІВ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ 120

Марія КАСЬЯНОВА

МУЛЬТИМОДАЛЬНИЙ ТЕКСТ У СИСТЕМІ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ШКОЛЯРІВ 122

Дарина КЛИМЕНКО

ВИКОРИСТАННЯ АВТЕНТИЧНИХ ВІДЕОМАТЕРІАЛІВ ЯК ЗАСОБУ РОЗВИТКУ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДЛЯ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ 127

Данііл КОБА

МОВНА ДЕВІАЦІЯ ТА ІНДИВІДУАЛЬНИЙ СТИЛЬ ПЕРСОНАЖА У ХУДОЖНЬОМУ ПЕРЕКЛАДІ..... 131

Тетяна КОВТУНОВИЧ

ФУНКЦІЇ АНГЛІЙСЬКИХ ІДІОМ У ПОБУДОВІ ОБРАЗНОСТІ ТА СТИЛЮ 135

Анастасія КОЗАКЕВИЧ

КОЛАБОРАТИВНЕ НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ ІНШОМОВНОЇ ПИСЕМНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ 137

Ліна КРОЛЬ

МЕТАФОРИЧНІ АСОЦІАТИВНІ КАРТКИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ УСНОГО МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ЗФПО: РОЗРОБКА ТА ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА СТРАТЕГІЙ 141

Надія КОМАР

ФОРМУВАННЯ ІНТЕРПРЕТАЦІЙНИХ ВМІНЬ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ АВТЕНТИЧНИХ МАТЕРІАЛІВ 145

Сергій КУЛІКОВ

ГРАМАТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ПИСЬМІ УЧНІВ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ АКАДЕМІЧНОГО СПРЯМУВАННЯ 148

Олександра ЛЕЙЧЕНКО

ТРЕЙЛЕРИ ЯК ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ В УМОВАХ СУЧАСНОГО НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА 151

Ілля МАЛІНОВСЬКИЙ

МАТЕРІАЛИ ЖАНРУ ГОРОР У ФОРМУВАННІ ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ 156

Вероніка МАРЧУК

НАЦІОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНА СПЕЦИФІКА ЕМОЦІЙ У НІМЕЦЬКИХ І УКРАЇНСЬКИХ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ СИСТЕМАХ 160

Олена МЕЛЬНИЙЧУК

МЕДІАЦІЯ В КОНТЕКСТІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ 163

Аліна МЕЛЬНИК

ІНТЕРАКТИВНІ НАСТІЛЬНІ ТА ЦИФРОВІ ІГРИ ЯК МЕТОД РОЗВИТКУ АНГЛОМОВНОГО СЛОВНИКОВОГО ЗАПАСУ УЧНІВ МОЛОДШОЇ ШКОЛИ 166

Анна МЕЛЬНИК

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕДАЧІ ОНІМНОЇ ЛЕКСИКИ В УКРАЇНСЬКОМУ ПЕРЕКЛАДІ ЦИКЛУ РОМАНІВ ДЖ. МАРТІНА «ПІСНЯ ЛЬОДУ Й ПОЛУМ'Я»..... 171

Аліна МЕЛЬНИЧУК

ДОЦІЛЬНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ ІМЕРСИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ФОРМУВАННІ ІНШОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ЗЗСО 174

Тетяна МОРОЗ

ДОЦІЛЬНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕГРОВАНИХ ПРОДУКТИВНИХ ВМІНЬ У ФОРМУВАННІ УСНОЇ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ..... 179

Богдан МУДРІЄВСЬКИЙ

МОВНІ МАРКЕРИ ВІДВЕРТОСТІ В АНГЛОМОВНІЙ ПРОЗІ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ 185

Ганна НАЗАРЧУК

ФОРМУВАННЯ КОЛАБОРАТИВНИХ УМІНЬ УЧНІВ СЕРЕДНЬОГО ЕТАПУ ЗЗСО В УМОВАХ КОМАНДНОЇ РОБОТИ 188

Діана ОЛЬШЕВСЬКА

МОБІЛЬНІ ДОДАТКИ ЯК ІНСТРУМЕНТ САМОСТІЙНОГО ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ ЛЕКСИКИ 191

Софія ОПАЛОВА

ТЕХНОЛОГІЇ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ 195

Володимир ПАВЛОВ

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ЮРИДИЧНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ: БАЛАНС МІЖ ТЕРМІНОЛОГІЄЮ ТА МІЖКУЛЬТУРНОЮ КОМУНІКАЦІЄЮ 198

Юлія ПАВЛОВА

ЦИФРОВИЙ СТОРІТЕЛІНГ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ РОЗВИТКУ ПИСЕМНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ 202

Анастасія ПЕЛЯК

РЕГІОНАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У НОВИНАХ 206

Іванна ПЕНЮШКЕВИЧ

ВИКОРИСТАННЯ РОЛЬОВИХ ІГОР ДЛЯ РОЗВИТКУ ІНТЕРАКТИВНИХ ВМІНЬ У ПАРНОМУ РЕЖИМІ УЧНІВ СЕРЕДНЬОГО ЕТАПУ 210

Євгенія ПЕРВУШИНА

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ УЧНІВ ОСНОВНОГО ЕТАПУ ВИВЧАЮЧОГО ЧИТАННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ ЗА ДОПОМОГОЮ ВЕБ-ПЛАТФОРМИ PERUSALL 214

Дарина ПЕТРИКОВИЧ

РОЗВИТОК КОГНІТИВНО-КОМУНІКАТИВНИХ ВМІНЬ УЧНІВ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ 219

Іванна ПЕТРІВСЬКА

ВИКОРИСТАННЯ ГЕЙМІФІКАЦІЇ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ПРОФІЛЬНІЙ ШКОЛІ 222

Катерина ПЕТРУК

ДОЦІЛЬНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ TBL-ЗАВДАНЬ НА УРОЦІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ 227

Софія ПІОНТКІВСЬКА

ЛІНГВІСТИЧНІ ТРУДНОЩІ ТА ТЕХНОЛОГІЧНІ РІШЕННЯ У ПЕРЕКЛАДІ ЯПОНСЬКОЇ МОВИ З ВИКОРИСТАННЯМ ШТУЧНИХ НЕЙРОННИХ МЕРЕЖ 232

Ярослава ПОПРОЦЬКА

ВИКОРИСТАННЯ КОРПУСНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ АКАДЕМІЧНИХ ЦІЛЕЙ У ПРОФІЛЬНОМУ ЛІЦЕЇ 236

Світлана ПОСТОВА

СПЕЦИФІКА ПЕРЕКЛАДУ РЕАЛІЙ ФЕНТЕЗІЙНОГО СВІТУ (НА МАТЕРІАЛІ РОМАНУ Б. САНДЕРСОПА «ШЛЯХ КОРОЛІВ») 240

Юлія ПРИЩЕПА

СЕМАНТИЧНІ ВІДТІНКИ ТА КОНТЕКСТУАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ ДІЄСЛІВ WILL ТА WOULD 244

Юлія РАДОМСЬКА

ГЕЙМІФІКАЦІЯ ЯК ІНОВАЦІЙНИЙ ЗАСІБ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ ГРАМАТИКИ 248

Дарина РУДНІЦЬКА

ДОЦІЛЬНІСТЬ ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ МІЖКУЛЬТУРНОГО СЛУХАННЯ З ОГЛЯДУ НА РЕФОРМУ СТАРШОЇ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ 253

Віра РУССУ

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ КАРТ (GOOGLE EARTH, MAPHUB) ДЛЯ РОЗВИТКУ ВМІНЬ ОПИСОВОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ 5-6 КЛАСІВ 258

Євгеній САВЧУК

СПЕЦІФКА УКРАЇНСЬКОГО ПЕРЕКЛАДУ НЕЦЕНЗУРНОЇ ЛЕКСИКИ (НА МАТЕРІАЛІ АМЕРИКАНСЬКОГО ТЕЛЕСЕРІАЛУ “SUPERNATURAL”) 264

Олександр САВЧУК

ГЕОГРАФІЧНІ РЕАЛІЇ У ВІДТВОРЕННІ БРИТАНСЬКОЇ КУЛЬТУРНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ У ТЕКСТАХ ПОЛІТИЧНИХ ТРИЛЕРІВ М. ДОББСА 266

Марія СВІДЛЕР

ЕВОЛЮЦІЯ ЖІНОЧИХ ОБРАЗІВ У БРИТАНСЬКІЙ ЛІТЕРАТУРІ: ВІД АНГЛО-САКСОНСЬКОЇ ЕПОХИ ДО ВІКТОРІАНСЬКОЇ ДОБИ 268

Ірина СВІТЛИШИНА

ТРЕВЕЛ-БЛОГ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ 272

Євгеній СЕДЛЯР

ПЕРЕКЛАД НАЗВ АНГЛОМОВНИХ ФІЛЬМІВ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ: ЛІНГВОКУЛЬТУРНИЙ ТА ПРАГМАТИЧНИЙ АСПЕКТИ 275

Аліна СМОЛЯР

ПОТЕНЦІАЛ МУЛЬТИМЕДІЙНОГО СЛОВНИКА ЯК ЗАСОБУ РОЗВИТКУ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ОСНОВНОГО ЕТАПУ 280

Ілона СОСНЮК

ФОРМУВАННЯ АСОЦІАТИВНОГО МИСЛЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ 286

Дар’я СТЕПАНОВА

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ПИСЕМНОЇ АРГУМЕНТАЦІЇ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ 291

Оксана СТОЛЯРЕНКО, Олена СТОЛЯРЕНКО

МАЙБУТНЄ ЛІНГВОДИДАКТИКИ: ПРОГНОЗУВАННЯ РОЗВИТКУ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ 295

Ангеліна ТИМОШИШИНА

ВПРОВАДЖЕННЯ МОТИВАЦІЙНИХ СТРАТЕГІЙ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ 298

Єлизавета ТРИГУБ

РОЗВИТОК ВМІНЬ УСНОГО АРГУМЕНТОВАНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ 5-6 КЛАСІВ НА ОСНОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ДЕБАТІВ 302

Лідія ФЕДОРОВА

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ АНГЛІЙСЬКОЇ МЕДИЧНОЇ ЛЕКСИКИ: АНАЛІЗ ТИПОВИХ ТРУДНОЩІВ ТА ПРИЙОМІВ 306

Єлизавета ФУНДІТУС

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ МУЛЬТИМОДАЛЬНОЇ ГРАМОТНОСТІ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ ЦИФРОВОГО СТОРІТЕЛІНГУ 312

Юлія ХАРЧИШИНА

ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМОДАЛЬНОГО ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ 317

Вікторія ХМЕЛЬ

РОЗВИТОК АНГЛОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ STEM-КЛАСТЕРУ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ 322

Анна ЦУРЕНКО

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ЕФЕКТИВНОГО ВИКОРИСТАННЯ ГЕЙМИФІКОВАНИХ ПЛАТФОРМ У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ ВИМОВИ 327

Діна ЧЕРВІНСЬКА

ВЕРБАЛІЗАЦІЯ КОНЦЕПТУ «ПРОЦЕСИ ТА ДІЇ У СПОРТІ» В СУЧАСНОМУ АНЛОМОВНОМУ МЕДІА-ДИСКУРСІ 331

Євгенія ЧЕРНИШ

ОБРАЗНО-АСОЦІАТИВНИЙ ЗМІСТ КОНЦЕПТУ *СВОБОДА* В СУЧАСНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ (НА МАТЕРІАЛІ СУЧАСНОГО АМЕРИКАНСЬКОГО ГАЗЕТНОГО ДИСКУРСУ) 334

Анастасія ШАПРАН

ПОТЕНЦІАЛ ВІРТУАЛЬНИХ МУЗЕЇВ У РОЗВИТКУ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ 337

Аліна ШКОЛЬНИК

ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ 5-6 КЛАСІВ НА ОСНОВІ АНГЛОМОВНИХ ТЕКСТІВ ДЛЯ ЧИТАННЯ 343

Ірина ШПИЧАК

АВТЕНТИЧНІ ТЕКСТИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ 348

Євгеній ЯКИМЕНКО

ВПЛИВ ГУМОРИСТИЧНОЇ КОМПОНЕНТИ ІНТЕРНЕТ-МЕМІВ НА МОТИВАЦІЮ УЧНІВ ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ 353

Катерина ЯРЕМОВА

ІННОВАЦІЙНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ТЕХНОЛОГІЙ ДОПОВНЕНОЇ РЕАЛЬНОСТІ У ФОРМУВАННІ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ 357

Єлизавета ЯРОШЕВА

ВИКОРИСТАННЯ ВЕБ-ЗАСТОСУНКУ EDUCAPLAY ДЛЯ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ 361

Маргарита АРЦИМЕНЯ
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
док. педаг. наук, проф. Щерба Н. С.

ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Постановка проблеми. У сучасному світі знання іноземної мови є не лише навчальною ціллю, а й важливою умовою соціалізації, культурної взаємодії та особистісного розвитку. Володіння мовою іншої країни відкриває шлях до пізнання світу, формує здатність до міжкультурного діалогу, а також сприяє розвитку емоційної сфери людини. Процес вивчення іноземної мови передбачає постійне спілкування, розуміння невербальних сигналів, емоційних відтінків висловлювань, що безпосередньо пов'язано з розвитком емоційного інтелекту.

Старшокласники – це вікова категорія, у якої активно формується самосвідомість, емоційна зрілість, навички саморегуляції та емпатійності [1, с. 45]. Тому саме в цей період навчання має включати не лише когнітивний, а й емоційно-ціннісний компонент. Формування емоційного інтелекту під час вивчення іноземної мови є ефективним способом розвитку соціально-комунікативних компетентностей, формування толерантності, уміння працювати в колективі, долати бар'єри у спілкуванні [3, с. 36].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему емоційного інтелекту активно досліджують як зарубіжні, так і українські вчені. Основоположниками теорії емоційного інтелекту є П. Саловеї та Дж. Майєр, які визначають його як здатність сприймати, розуміти й регулювати емоції – власні й чужі [4, с. 12]. Д. Ґоулман розглядає емоційний інтелект як поєднання самосвідомості, саморегуляції, мотивації, емпатії та соціальних навичок [1, с. 22]. Бар-Он (Bar-On, 2006) підкреслював, що емоційний інтелект – це «множина некогнітивних здібностей, знань і компетенцій, що впливають на здатність людини ефективно адаптуватися до вимог середовища» [5, с. 14].

Українські науковці І. Черниш, Т. Ладиженська, О. Савченко, Н. Мазур зазначають, що школа має створювати простір розвитку емоційної компетентності, де дитина навчається співпереживати, розуміти інших і керувати власними почуттями [2, с. 47]. Проте потенціал уроків іноземної мови як середовища формування емоційного інтелекту ще недостатньо розкритий, що зумовлює актуальність подальших досліджень.

Обґрунтування актуальності дослідження. Формування емоційного інтелекту є необхідною умовою підготовки молоді до життя в умовах глобального суспільства [6, с. 29]. Сучасний ринок праці потребує фахівців, здатних ефективно комунікувати, розуміти емоційні сигнали інших, працювати в команді, володіти навичками самоконтролю та стресостійкості. Вивчення іноземної мови сприяє розвитку цих компетентностей, адже вимагає постійної взаємодії, розуміння контексту, емоцій співрозмовника, культурних норм

поведінки. Таким чином, емоційний інтелект і мовна компетентність взаємопов'язані: розвиток першого підсилює ефективність другого.

Мета статті. Метою статті є визначення ролі навчання іноземної мови у формуванні емоційного інтелекту старшокласників та окреслення ефективних педагогічних методів і прийомів розвитку емоційно-комунікативних умінь учнів у шкільному освітньому середовищі.

Виклад основного матеріалу. Емоційний інтелект включає такі компоненти: самосвідомість, саморегуляцію, мотивацію, емпатію та соціальні навички [1, с. 38]. Під час навчання іноземної мови учні мають змогу одночасно розвивати всі ці аспекти. Рольові ігри, дебати, групові проєкти, перегляд фільмів чи пісень іноземною мовою сприяють розвитку емпатії, формуванню відкритості та розумінню емоційних контекстів.

Саморегуляція формується через подолання страху помилки й невпевненості під час публічних виступів. Успішна комунікація в мовному середовищі потребує контролю над власними емоціями, уміння підтримувати позитивне ставлення й упевненість у собі [8, с. 19].

Роль учителя у цьому процесі є ключовою. Педагог має створювати емоційно безпечне середовище, у якому учні можуть висловлюватися без страху осуду. Учитель виступає фасилітатором розвитку емоційного інтелекту, сприяючи саморефлексії та підтримуючи атмосферу взаємоповаги. Використання автентичних матеріалів – художніх текстів, фільмів, пісень, культурних відео – допомагає учням аналізувати поведінку героїв, розуміти їхній емоційний стан, порівнювати із власним досвідом [9, с. 67].

Цифрові технології, такі як інтерактивні платформи, міжнародні мовні клуби, онлайн-зустрічі з носіями мови, розширюють можливості для формування емоційного інтелекту, створюючи автентичний досвід міжкультурної комунікації [10, с. 33]. Такі форми навчання сприяють розвитку глобальної свідомості, емоційної стійкості та здатності до ефективної співпраці.

Педагогічні дослідження доводять, що учні з розвиненим емоційним інтелектом демонструють вищий рівень навчальної мотивації, комунікативної активності та саморегуляції. Вони краще сприймають інформацію, охочіше співпрацюють у групі та мають більш сформовану внутрішню мотивацію до навчання [2, с. 48].

Висновки. Формування емоційного інтелекту старшокласників у процесі навчання іноземної мови є важливою складовою сучасної освітньої практики. Іноземна мова виступає не лише засобом комунікації, а й інструментом розвитку емоційної, соціальної та культурної компетентностей. Розвинений емоційний інтелект сприяє формуванню гармонійної особистості, здатної до ефективної взаємодії, співпереживання, розуміння культурного різноманіття та самореалізації у глобалізованому світі.

Отже, завдання сучасного педагога полягає не лише у формуванні мовних знань, а й у створенні умов для розвитку емоційно-комунікативних навичок, що є запорукою успішності навчання й життєвої адаптації учнів.

Список використаних джерел та літератури

1. Ґоулман Д. Емоційний інтелект. Київ: Видавництво Старого Лева, 2018.
2. Ладиженська Т. Емоційна культура учнів у процесі навчання. Педагогічні науки. 2020. С. 45–49.
3. Черниш І. Розвиток емоційного інтелекту на уроках іноземної мови. Іноземні мови в школах України. 2022. С. 35–48.
4. Salovey P., Mayer J. Emotional Intelligence and Education. New York: Basic Books, 1997.
5. Bar-On R. The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence (ESI). Psicothema. 2006. Vol. 18. P. 13–25.
6. Petrides K. V., Furnham A. Trait Emotional Intelligence: Psychometric Investigation. European Journal of Personality. 2001. Vol. 15. P. 425–448.
7. Mayer J. D., Salovey P., Caruso D. Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications. Psychological Inquiry. 2004. Vol. 15. P. 197–215.
8. Bisquerra R. Educación emocional y bienestar. Madrid: Praxis, 2003.
9. Chernysh I. Emotional Intelligence and Intercultural Communication Skills. Journal of Education and Psychology. 2023. №4. P. 60–70.
10. Goleman D. Social Intelligence: The New Science of Human Relationships. New York: Bantam Books, 2006.

Катерина БАРИЛЮК
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
канд. пед. наук, доц. Прокопчук Н.Р.

ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНИХ НАВИЧОК УЧНІВ МОЛОДШОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ ПРОЄКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Постановка проблеми. Сучасний світ кардинально змінюється, і формат навчання, що мав попит раніше, більше не має такого успіху. Традиційні методи навчання певних аспектів мови або погано працюють, або не працюють взагалі – все більше учнів стикаються з демотивацією, вигоранням, втомою. У зв'язку з цим, варто звертатись до новітніх методів вивчення іноземної мови, насамперед через творчу діяльність та нестандартне мислення. Метод проєктів, на нашу думку, поєднує комунікативність, творчість і реальне використання граматики, яка є надзвичайно важливим аспектом мови.

Аналіз попередніх досліджень. В українській педагогічній науці питання використання проєктної діяльності у вивченні англійської мови в початковій школі досліджували О. Пометун, Л. Пироженко, І. Кравець, Н. Басай, О. Карп'юк та інші. Науковці підкреслюють, що метод проєктів сприяє розвитку комунікативної, граматичної та соціокультурної компетентностей, оскільки передбачає практичне застосування мовних структур у реальних ситуаціях. Так, О. Пометун і Л. Пироженко наголошують, що проєктна діяльність активізує

мислення й формує самостійність учнів. І. Кравець доводить, що виконання короткострокових мовних проєктів позитивно впливає на засвоєння граматичних структур. О. Карп'юк, аналізуючи власні підручники для початкової школи, підкреслює роль міні-проєктів у мотивації учнів і природному закріпленні граматичних моделей у мовленні (Карпюк, 2021).

Проблему формування граматичної компетентності через діяльність ґрунтовно досліджували зарубіжні науковці. Д. Нунан розглядав граматику як інструмент комунікації, який засвоюється через виконання змістовних завдань, а не механічне повторення правил. С. Крашен доводив, що граматика формується природньо, коли учень отримує зрозуміле мовне введення у цікавому контексті. Дж. Дьюї наголошував, що навчання набуває сенсу лише в активній діяльності, коли учень сам відкриває знання.

Д. Брюмфіт і Г. Уілкінс підкреслювали, що граматичні структури повинні вивчатися через мовленнєву практику, де головною метою є передача змісту, а не запам'ятовування форм. Таким чином, у сучасній методиці граматика розглядається як складова діяльності, спрямована на спілкування та створення власного мовного продукту. Усі автори сходяться на думці, що проєктна діяльність створює умови для усвідомленого використання граматики через комунікативну практику, а не механічне запам'ятовування правил. Звідси, ми розуміємо, що проєктна діяльність має стати невіддільною частиною процесу вивчення іноземної мови.

Метою статті є дослідження та обґрунтування ефективності застосування проєктної діяльності для формування англомовної граматичної компетентності учнів молодшої школи.

Виклад основного матеріалу. Формування граматичних навичок учнів молодшої школи засобами проєктної діяльності, зокрема через теми "My Dream House" та "My Future Family", підкреслює актуальність інтегративного підходу до мовної освіти. Проєктна діяльність дозволяє об'єднати орфоепію, словниковий запас, граматику, читання та письмо в контекстних, значущих завданнях, що підвищує мотивацію та сприяє глибшому засвоєнню форм [Krashen, 1982; Lightbown & Spada, 2013].

Проєкти стимулюють формування граматичних одиниць через створення конкретного продукту: опис будинку, розповідь про сім'ю, діаграма та інтерв'ю, що охоплюють дієслова в різних часах, прикметники, порівняльні форми, відмінювання займенників та іменників, використання майбутнього часу та умовних конструкцій [Krashen, 1982; Ellis, 2003]. Етапи включають планування граматичного матеріалу, дослідження та збір інформації, створення текстів різних жанрів, редагування та рецензування [Nunan, 2004].

З метою дослідження, наскільки сучасні підручники відповідають рекомендаціям МОН України і включають проєктні компоненти, нами був проведений аналіз підручників з англійської мови для учнів молодшої школи. Підручник Beehive 4, наприклад, має сучасну модульну структуру і добре поєднує всі види мовленнєвої діяльності: граматика вводиться через контекстні вправи, лексика – у комунікативних завданнях, а наприкінці кожного модуля передбачено розділ «Project time», де учні готують постери, буклети або короткі

презентації. Проте кількісний аналіз показує, що проєктні завдання займають приблизно 15% від усіх вправ (*див. рис. 1*); велика частина цих завдань має формат мініпроєктів і не охоплює повного циклу проєктної діяльності (*див. рис. 2*). Це обмежує можливість системного й усвідомленого застосування граматичних структур у процесі тривалої комунікативної роботи; іншими словами, граматика часто залишається подвійним елементом – інтегрованим контекстно, але недостатньо закріпленим через пошукову, рефлексивну та оцінювальну діяльність учня.

Рис.1. Аналіз підручників з англійської мови (Beehive 4 та English with Smiling Sam)

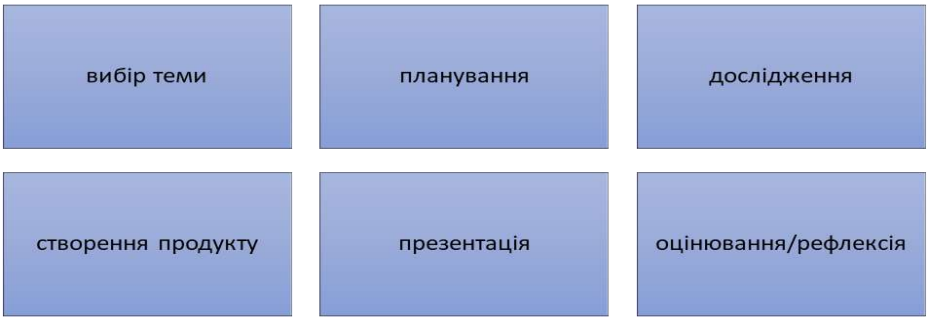


Рис. 2. Етапи проєктної діяльності (за І. С. Черняк, адаптовано автором)

Сучасний український підручник О. Д. Карпюк Англійська мова. 4 клас (Астон, 2021), рекомендований МОН, також містить різноманітні комунікативні та граматичні вправи й передбачає елементи проєктної роботи («Do your project», «Project Work») після модулів. Водночас частка проєктних завдань у ньому нижча (приблизно 12%; *див. рис. 1*), і вони знову ж таки мають здебільшого короткий формат. Така побудова підручника означає, що хоча вчитель отримує корисні матеріали для формування мовленнєвої компетентності, повноцінна проєктна реалізація та системне формування граматичних навичок потребують додаткового планування й педагогічного втручання: розширення етапів проєкту, введення проміжних контрольних точок, формувального зворотного зв’язку й рубрик оцінювання.

Висновки. Отже, обидва підручники забезпечують базу для впровадження проєктної діяльності, але пропонують її у спрощеному або фрагментованому

вигляді. Для підвищення ефективності формування граматичних навичок ми рекомендуємо:

1. Перетворювати запропоновані «Project time» на повноцінні поетапні проєкти (додаючи етапи планування, дослідження й рефлексії);
2. Інтегрувати конкретні граматичні цілі в задачі кожного етапу (наприклад, планування – формулювання плану реченнями з Present Simple/There is; підготовка матеріалів – використання Past Simple/Present Continuous для опису подій; презентація – практикування монологічних фраз і узгоджень);
3. Впроваджувати прості рубрики для само- і взаємооцінювання, щоб вимірювати не лише кінцевий продукт, а й усвідомлене використання граматичних конструкцій. Такий підхід дозволить максимально використати сильні сторони кожного підручника.

Таким чином, проєктна діяльність буде ефективним засобом формування граматичних навичок учнів молодшої школи.

Список використаних джерел та літератури

1. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. Київ : А.С.К., 2004. 192 с.
2. Кравець І. В. Формування іншомовної комунікативної компетентності учнів початкової школи засобами проєктної діяльності. Іноземні мови в школах України. 2019. № 2. С. 15–20.
3. Басай Н. В. Методика навчання іноземної мови в початковій школі. Київ : Педагогічна думка, 2016. 208 с.
4. Карпюк О. Д. Англійська мова. 4 клас : підручник для закладів загальної середньої освіти. Тернопіль : Астон, 2021. 144 с.
5. Nunan D. Designing Tasks for the Communicative Classroom. Cambridge : Cambridge University Press, 1989. 211 p.
6. Krashen S. D. Principles and Practice in Second Language Acquisition. Oxford : Pergamon Press, 1982. 202 p.
7. Dewey J. Experience and Education. New York : Macmillan, 1938. 91 p.
8. Brumfit C. J. Communicative Methodology in Language Teaching: The Roles of Fluency and Accuracy. Cambridge : Cambridge University Press, 1984. 178 p.
9. Wilkins D. A. Notional Syllabuses: A Taxonomy and its Relevance to Foreign Language Teaching. Oxford : Oxford University Press, 1976. 210 p.
10. Ellis R. Task-Based Language Learning and Teaching. Oxford : Oxford University Press, 2003. 387 p.
11. Lightbown P. M., Spada N. How Languages are Learned. 4th ed. Oxford : Oxford University Press, 2013. 240 p.
12. Thomas J. W. A Review of Research on Project-Based Learning. San Rafael, CA : The Autodesk Foundation, 2000. 37 p.
13. Stoller F. L. Project Work: A Means to Promote Language and Content. English Teaching Forum. 1997. Vol. 35, No. 4. P. 2–9.

14. Bell S. Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future. The Clearing House. 2010. Vol. 83, No. 2. P. 39–43.
15. Beckett G. H., Slater T. (Eds.) Global Perspectives on Project-Based Language Learning, Teaching, and Assessment: Key Approaches, Technology Tools, and Frameworks. London : Routledge, 2020. 312 p.
16. Oxford University Press. Beehive 4 : Student's Book. Oxford : Oxford University Press, 2020. 127 p.

Лариса БАХМУТОВА
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник
канд. пед. наук, доц. Папіжук В.О.

СУЧАСНІ НАПРЯМКИ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ПІДХОДІВ ДО УДОСКОНАЛЕННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ

Постановка проблеми. Сучасне викладання іноземних мов – це надзвичайно динамічна галузь, яка постійно розвивається. Вона тісно пов'язана зі зростаючою інтеграцією громадянського суспільства України у міжнародну взаємодію, навчання та співпрацю. На цьому тлі спостерігається зростаюча зацікавленість підростаючого покоління в удосконаленні комунікативних навичок, перш за все, з англійської мови, оскільки в сучасному світі ця мова є найпоширенішим інструментом отримання та передачі інформації, комунікації з іноземцями. Тому питання всебічного формування сучасних підходів і методів удосконалення іншомовної комунікативної компетентності учнів набуває особливої *актуальності.*

Метою роботи є теоретичне дослідження новітніх педагогічних підходів до наукового надбання з питань комунікативних компетентностей здобувачів середньої освіти в у сфері вивчення іноземних мов та визначення методів їх удосконалення.

Виклад основного матеріалу. Навчальний процес в українських школах регулюється низкою нормативно-правових актів, що становлять законодавчу базу освітньої системи. Їх метою є підтримка та удосконалення якості надання освітніх послуг, що передбачає розробку і впровадження сучасних підходів і методів роботи в освітній процес.

У 2025 році Міністерство освіти і науки (МОН) України розпочало роботу над створенням сучасного освітнього середовища, де пріоритетом освітньої діяльності є формування у здобувачів середньої освіти наскрізних умінь та ключових компетентностей. Основним напрямком цієї роботи – є втілення концепції «Освіта для життя» яка охоплює 10 освітніх галузей:

1) мовно-літературна (українська);
2) інформатична;

3) математична;
4) мистецька;
5) мовно-літературна (іншомовна освіта);
6) природнича;
7) соціальна і здоров'я збережувальна;
8) технологічна;
9) фізична культура;
10) громадянська і історична.

Ці галузі доповнюють і пояснюють сучасні державні стандарти загальної середньої освіти [6].

Відповідно до вимог, які сформульовано для галузі 5 – «мовно-літературна (іншомовна освіта)» – розвиток комунікативних компетенцій здобувачів освіти передбачає удосконалення та пошук методологічних підходів, які б спонукали займатися активною лінгвістичною та комунікативною діяльністю в процесі вивчення іноземних мов. Особлива увага повинна приділятися розвитку англомовної комунікативної компетенції, оскільки в Україні саме англійська мова на законодавчому рівні (Закон України № 3760-IX «Про застосування англійської мови в Україні» від 4 червня 2024 року) закріплена як мова міжнародного спілкування [2].

Для реалізації законодавчо поставлених завдань – міжнародною командою у складі науковців з Республіки Польщі (Міжнародна Академія Прикладних Наук в Ломжі) та України (Житомирський державний університет імені Івана Франка; Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України; Національний університет оборони України) визначено ключові засади підготовки майбутніх компетентних фахівців в умовах сучасних викликів, які спрямовані на формування всебічного розвитку підростаючого покоління та найбільшою мірою відповідали б їх інтересам та потребам. Результати роботи викладено у відповідній колективній монографії [1].

У 2025 році ця робота була продовжена науковим колективом до складу якого ввійшли: О. В. Антонов, Н. А. Басюк, О. В. Вознюк, О. А. Дубасенюк, Л. М. Бахмутова, В. А. Ковальчук, О. А. Мірошниченко, В. В. Павленко, Т. У. Сміалова. Ними були представлені компетентнісні засади підготовки творчих майбутніх фахівців у закладах вищої освіти засобами цифрових технологій. Вивчено проблемні питання та нове розуміння імплементації компетентнісної парадигми у сфері педагогічної діяльності; розглянуто проблеми формування професійної компетентності майбутнього вчителя в умовах європейської інтеграції; досліджено стан критичного мислення у здобувачів освіти у процесі вивчення іноземної мови та вивчено формування емоційного інтелекту, як складової професійних компетентностей майбутніх учителів в умовах викликів військового стану в Україні і дистанційного навчання. Проаналізовано процеси цифрової трансформації освіти в умовах Нової української школи (НУШ). Розглянуто психолого-педагогічну підготовку профільних фахівців у контексті роботи з учасниками освітнього процесу з особливими потребами [3; 4].

Л. В. Калініна, Н. В. Бідюк, В. О. Папіжук, Н. Р. Прокопчук та Ю. Ю. Климович детально дослідили можливості професійно-методичної підготовки майбутніх учителів іноземної мови у мовному закладі вищої освіти шляхом вдосконалення професійно-методичної компетентності майбутніх учителів іноземної мови. Це дає можливість внести зміни у розвиток професійних умінь, надбання нових здібностей та здатностей у навчанні іноземної мови, що знайшли своє відображення у професійних портретах вчителя-бакалавра, вчителя-магістра та вчителя-доктора філософії [5].

Одним з пріоритетних напрямків іншомовної освітньої компоненти – є удосконалення англомовних комунікативних компетентностей у старшокласників, оскільки саме ця вікова категорія учнів найближчими роками буде включена в соціальну, професійну і міжнародну діяльність нашої країни. Однією з найважливіших навичок старшокласників при вивченні іноземної мови, зокрема англійської, є розвиток іншомовної комунікативної компетентності. Це не просто знання великої кількості слів, а вміння правильно використовувати їх у говорінні та розуміти мовлення різної складності. У старших класах учні вивчають складнішу лексику та виконують завдання, які вимагають глибшого розуміння контексту. В цьому напрямку українські науковці В. О. Папіжук і С. Опанасюк пропонують використовувати в освітньому процесі сучасні технології, такі як онлайн-сервіс LearningApps. Це конструктор інтерактивних завдань, які дають змогу створювати і застосовувати електронно-інтерактивні вправи, що значно полегшують процес засвоєння іншомовної лексики, роблять його більш цікавим та ефективним [7].

Таким чином, в сучасному освітньому просторі, як на законодавчому, так і на науковому рінях активно формуються новітні педагогічні підходи до удосконалення іншомовної комунікативної компетентності у мовно-літературній (іншомовна освіта) галузі. Визначено, що сучасний розвиток компетентностей учнів має досягатися шляхом впровадження:

– інтерактивних форм, спрямованих на зацікавлення та концентрацію учнівської уваги на іншомовних інформаційних джерелах;

– мультисенсорної взаємодії;

– створення ігрового мовного середовища для досягнення комунікативних цілей;

– навчання готовим фразам у поєднанні з розвитком соціальних компетентностей;

– адаптації викладеного матеріалу до інтересів та потреб учнів та ін.

Проте, на наш погляд, в освітньому просторі недостатньо вивчено і мало використовуються методи соціально-емоційного навчання, які спираються на такі науково-педагогічні галузі, як лінгвістика, психологія, неврологія, соціологія, етнологія, філософія та дисципліни, що є результатом їх злиття: психолінгвістика, нейролінгвістика, соціолінгвістика та етнолінгвістика. Застосування таких міждисциплінарних методів може сприяти розвитку численних психофізіологічних навичок та емоційних ставлень, що врешті визначають ефективне спілкування іноземною мовою. Це:

– виховання позитивного ставлення до вивчення іноземної мови;

– створення сприятливого та безпечного соціально-психологічного освітнього середовища, де панує толерантність, довіра, свобода думки, міркування та прийняття рішень;

– підвищення ефективності засвоєння іноземної мови через розвиток емоційного інтелекту, рефлексії та саморефлексії, знаходження сенсу іншомовної освіти у власному житті;

– формування толерантного ставлення учнів стосовно іншомовних спільнот та соціально-емоційне моделювання поведінки представників інших національностей та їхніх мов.

Отже, отримані результати теоретичного дослідження підкреслюють необхідність розробки та удосконалення соціально-емоційних методів навчання іноземних мов для застосування у освітньому процесі закладів середньої освіти, особливо у старших класах.

Список використаних джерел та літератури

1. Діяльнісні засади підготовки майбутніх компетентних фахівців в умовах сучасних викликів: колективна монографія / [кол. авт.: Дубасенюк О., Антонова О., Вознюк О., Ковальчук В., Мірошниченко О., Мирончук Н., Мочедловска А., Павленко В., Сидорчук Н., Ягупов В., Антонов О., Бахмутова Л., Горобець С., Шарлович З., Шубіна О., Антонов Є.]; за заг. ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2024. – 366 с. URL: https://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/40270

2. Закон України № 3760-IX «Про застосування англійської мови в Україні» від 4 червня 2024 року. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3760-20#Text (Дата звернення: 09.11.2025).

3. Компетентнісні засади підготовки творчих майбутніх фахівців у закладах вищої освіти засобами цифрових технологій: колективна монографія / [кол. авт.: Антонов О., Басюк Н., Вознюк О., Дубасенюк О.]; за ред. О. А. Дубасенюк. – У 2-х томах, Т. 1. Житомир: Вид-во «Рута», 2025. 220 с. URL: https://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/45009

4. Компетентнісні засади підготовки творчих майбутніх фахівців у закладах вищої освіти засобами цифрових технологій: колективна монографія / [кол. авт.: Бахмутова Л., Ковальчук В., Мірошниченко О., Павленко В., Сміалова Т.]; за заг. ред. О. А. Дубасенюк. У 2-х томах. Т. 2. Житомир: Вид-во «Рута», 2025. 228 с. URL: https://eprints.zu.edu.ua/45010/1/2.pdf

5. Наскрізна педагогічна практика у професійній підготовці вчителя іноземної мови крізь призму сучасних реалій: колективна монографія / [кол. авт.: Калініна Л., Бідюк Н., Папіжук В., Прокопчук Н., Климович Ю.]; за заг. ред. Л. В. Калініної. – Житомир: «Євро-Волинь», 2025. 312 с. URL: https://eprints.zu.edu.ua/43137/1/1.pdf

6. Освіта для життя. URL: https://educationforlife.mon.gov.ua/ (Дата звернення: 08.11.2025).

7. Папіжук В., Опанасюк С. Інтерактивний підхід до навчання іншомовної лексики старшокласників: можливості сервісу LEARNINGAPPS. *Актуальні*

проблеми сучасної лінгвістики та методики викладання мови і літератури. Збірник матеріалів всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції 5 лютого – 11 лютого 2024 року. URL: https://nniif.org.ua/File/25pvoosv.pdf

Марта Марія БАХУРЧУК
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
Науковий керівник:
канд. філол. наук, доц. Шуляк І.М.

КОМУНІКАТИВНІ ІНТЕНЦІЇ У ПРОМОВАХ СУФРАЖИСТКИ МІЛІСЕНТ ФОСЕТТ

Постановка проблеми. У кінці XIX - початку XX століття суфражистський рух набрав великої популярності у Великій Британії. Провідну роль у цьому відігравали промови найвідоміших британських суфражисток, зокрема лідерки "Національної спілки жіночих суфражистських товариств" Мілісент Фосетт. У своїх промовах вона реалізовувала різні типи інтенцій. За їх допомогою Мілісент Фосетт доводила необхідність боротьби, закликала об'єднуватися та відстоювати права жіноцтва.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Промови суфражисток зазвичай розглядають із історичної та політичної точки зору, акцентуючи увагу на боротьбі жінок за виборче право та їхній участі у формуванні громадської думки. З лінгвістичної точки зору вони досліджені недостатньо. Більшість праць в першу чергу зосереджують увагу на фактичних та соціально-політичних аспектах, майже не аналізуючи мовні механізми. У контексті дослідження інтенцій важливими для розгляду є праці, що розглядають інтенцію як провідну категорію мовленнєвих актів. Найбільш грунтовно цю проблему розглядає у своїх працях С. Шабат-Савка, яка пропонує системну класифікацію інтенцій та наголошує на їхньому фундаментальному значенні для аналізу висловлювань.

Актуальності дослідження. Актуальність дослідження визначається кількома чинниками. Перш за все промови суфражисток Великої Британії відігравали значну роль у розвитку політичного дискурсу XX століття та відображають процеси жіночої емансипації. Також аналіз їхньої риторики крізь призму типів комунікативних інтенцій дозволяє глибше зрозуміти механізми мовленнєвого впливу, переконання та закликів до дії в контексті суфражистського руху. Результати цієї роботи мають міждисциплінарне значення, оскільки інтегрують підходи з різних галузей. Дослідження типів інтенцій у промовах суфражисток сприяє кращому розумінню ролі мови у формуванні суспільно-політичних процесів.

Формулювання мети. Метою статті є виявити та проаналізувати основні типи комунікативних інтенцій у промовах Мілісент Фосетт та з'ясувати та дослідити, яку роль вони відіграють у формуванні змісту й впливу промов.

Виклад основного матеріалу. Промови суфражисток кінця XIX - початку XX століття становлять надзвичайно цінний матеріал для лінгвопрагматичного аналізу. Промови активісток не лише репрезентують ідеологічні засади руху, а й демонструють різноманіття інтенцій, спрямованих на мобілізацію, переконання та формування нової суспільної думки. У цьому контексті особливо цінною є концепція комунікативних інтенцій, розроблена С. Шабат-Савкою, яка дозволяє виявити типи інтенцій та зрозуміти їхній вплив на структуру й ефективність промови. Для розгляду було взято промови Мілісент Фосетт під назвою "Home and Politics"[2] та "The Basis of the Parliamentary Suffrage and the Present Exclusion of Women"[3].

У аналізі промов суфражисток комунікативна інтенція є дуже важливою, адже вона допомагає виявити методи переконання аудиторії та шляхи досягнення суспільно-політичних цілей. Вона розглядається як усвідомлена мета мовця, що визначає зміст висловлювання та спрямована на конкретний перлокутивний ефект. Визначається як свідома намірена дія мовця, яка формує зміст вислову та націлена на отримання конкретного ефекту у аудиторії[1,с.22].

"It gives me much pleasure to have an opportunity of addressing the members of the Cambridge Reform Club on a matter of great national interest…"[3].У цій цитаті реалізується комунікативна інтенція встановлення контакту. Промовець починає зі стандартної формули ввічливості «much pleasure», що створює атмосферу доброзичливості і взаємної поваги. Такий підхід допомагає зняти психологічні бар'єри між промовцем і аудиторією, налаштувати слухачів на позитивне сприйняття промови. Інтенція цього висловлювання полягає у формуванні довірливого комунікативного середовища та підготовці аудиторії до активного сприйняття основних аргументів промови.

Спонукальна інтенція у промовах Мілісент Фосетт реалізується через заклики до дії, які спрямовані на мобілізацію аудиторії та активне включення слухачів у боротьбу за права жінок[1,с.361]. Вона проявляється як пряма або непряма директива, де мовленнєвий акт не просто передає інформацію, а спонукає до конкретної поведінки, прийняття рішень або зміни ставлення.

"We want to know how various kinds of legislative enactments bear on the home and on domestic life. And we want to force our legislators to consider the domestic as well as the political results…"[2]. Це приклад прямої директиви, реалізованого через конструкцію "we want", яка підкреслює спільність прагнень промовця та аудиторії. Використання першої особи множини створює ефект єдності, демонструючи, що боротьба за права жінок є справою усіх присутніх ."Let us now consider the fear that has been expressed that contact with political life will blunt the gentler qualities of women"[2]. Це приклад непрямої директиви, де форма "Let us" виглядає як запрошення до спільного роздуму, але фактично закликає аудиторію переглянути і спростувати поширене упередження. Такий м'який тон дозволяє залучити слухачів до активного мислення.

Інформативна інтенція реалізується через передачу фактів, даних та аргументів, які використовуються для переконання аудиторії[1,с.241].

"It is now more than twenty years ago since I delivered the first lecture I had ever given in public, on a Brighton platform, in support of women's suffrage. Twenty

years is a long time in the life of an individual; it is a very short time in the life of a great movement…"[2]. Це приклад репрезентативного мовленнєвого акту, який інформує слухачів про тривалість боротьби за права жінок. Використовуючи згадку про тривалість боротьби Фосетт підкреслює що рух за права жінок постає не як послідовна тенденція.

Висновки. У промовах Мілісент Фосетт можна чітко простежити використання різних типів комунікативних інтенцій. Їх використання є ключовим інструментом у стратегії боротьби суфражисток. Комунікативна інтенція дозволяє ефективно встановлювати контакт з аудиторією, формувати довіру та переконувати слухачів. Спонукальна інтенція закликає та мобілізує аудиторію до боротьби за права жінок через прямі та непрямі заклики до дії. Інформативна інтенція надає промові основу, підкріплюючи сказане фактами, статистикою та прикладами, що показує важливість боротьби. У сукупності ці інтенції демонструють, що публічні виступи суфражисток є потужним інструментом формування суспільної думки та просування соціально-політичних змін.

Список використаних джерел та літератури

1. Шабат-Савка С. Т. Категорія комунікативної інтенції в українській мові : монографія. Чернівці : Букрек, 2014. 412 с.

2. Womans vote - Fawcett1 - Speaking While Female Speech Bank. Speaking While Female Speech Bank. URL: https://speakingwhilefemale.co/womans-vote-fawcett1/ (date of access: 22.09.2025).

3. Womans vote - Fawcett - Speaking While Female Speech Bank. Speaking While Female Speech Bank. URL: https://speakingwhilefemale.co/womans-vote-fawcett/ (date of access: 22.09.2025).

Маріна БЕДКО
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
канд. пед. наук, доц. Прокопчук Н.Р.

НЕОБХІДНІСТЬ РОЗВИТКУ КОГНІТИВНО-КОМУНІКАТИВНИХ ВМІНЬ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Постановка проблеми. У сучасній системі освіти дедалі більше уваги приділяється розвитку в учнів здатності мислити, аналізувати інформацію та ефективно спілкуватися. Формування когнітивно-комунікативних умінь на уроках англійської мови сприяє не лише засвоєнню лінгвістичних знань, а й розвитку критичного мислення, мовної креативності та соціальної взаємодії. Це

відповідає компетентнісному підходу, орієнтованому на практичне застосування знань і формування здатності до самостійного пізнання.

Необхідність розвитку когнітивно-комунікативних умінь зумовлена зміною освітньої парадигми — від знаннєвої до компетентнісної. Учень має не лише запам'ятовувати матеріал, а й уміти його застосовувати для висловлення власних думок, аргументації, розв'язання навчальних і життєвих ситуацій. Як зазначає О.Вовк, ефективне оволодіння іноземною мовою можливе за умов активного залучення когнітивних процесів — спостереження, аналізу, порівняння, прогнозування [1, с. 14].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Опрацювавши ряд джерел з теми, зазначимо, що О. Зуброва, наприклад, підкреслює, що комунікація у навчальному процесі має не лише лінгвістичну, а й пізнавальну функцію: саме під час спілкування учні формують аналітичні вміння, навички оцінювання інформації та логічного мислення [2, с. 74]. Отже, розвиток когнітивно-комунікативних умінь постає як вектор модернізації уроків англійської мови в основній школі, оскільки дає змогу поєднати процес пізнання зі спілкуванням [3, с. 102].

Дослідження інтеграції когнітивного й комунікативного аспектів здійснювали як вітчизняні, так і зарубіжні вчені. Зокрема, О. Канюк розглядає когнітивно-комунікативний підхід як методичну основу, що забезпечує цілісність мовного розвитку [3, с. 104]. О. Комар наголошує на необхідності створення навчального середовища, у якому мислення учня активується через мовну діяльність [4, с. 57]. А.С.Романчук відзначає, що цей підхід сприяє одночасному формуванню мовних і соціокультурних компетентностей [7, с. 36].

Мета статті. Метою статті є обґрунтування педагогічної необхідності розвитку когнітивно-комунікативних умінь учнів основної школи, аналіз теоретичних підходів і визначення практичних засобів реалізації цього процесу на уроках англійської мови.

Виклад основного матеріалу. Когнітивні вміння охоплюють операції сприймання, аналізу, узагальнення, оцінювання, тоді як комунікативні забезпечують реалізацію цих процесів через мовлення. Їх поєднання створює умови, за яких учень не лише отримує знання, а й активно їх осмислює, висловлює та застосовує.

Перед поданням рисунку 1 зазначимо, що інтеграція когнітивних і комунікативних умінь розглядається як взаємопроникнення мислення і мовлення в навчальній діяльності.

Рис. 1. Інтеграція когнітивних і комунікативних умінь

Схема демонструє взаємодію когнітивного й комунікативного компонентів: мислення формує зміст висловлювання, а комунікація забезпечує його практичне застосування у мовній діяльності [2, с. 78].

Ефективними засобами розвитку когнітивно-комунікативних умінь є інтерактивні форми роботи: рольові ігри з відкритим результатом, дебати й дискусії, дослідницькі мовні проєкти, завдання на прогнозування та рефлексію. Такі активності активізують мислення, підвищують мотивацію та формують навички самостійної роботи з інформацією [4, с. 59].

Когнітивні вміння охоплюють сприймання, аналіз, узагальнення та оцінювання інформації, тоді як комунікативні пов'язані з умінням логічно й доречно висловлювати думки, підтримувати діалог, адаптувати мовлення до ситуації спілкування. У взаємодії ці компоненти забезпечують перехід від розуміння до активного використання знань у мовленнєвій діяльності.

Окремої уваги заслуговує утілене навчання (embodied learning), що передбачає залучення тілесного досвіду у процесі пізнання. Коли учні не лише опановують лексику, а й проживають комунікативні ситуації — через рух, жести, інтонацію, театралізацію — формується цілісне сприйняття мови, посилюється пам'ять і виникає внутрішня мотивація до мовленнєвої взаємодії [5, с. 36; 6, с. 173].

Для з'ясування ставлення педагогів до розвитку когнітивно-комунікативних умінь проведено анкетування серед 14 учителів англійської мови міста Бердичева. Отримано такі результати: 87% респондентів вважають напрям доцільним; 49% уже застосовують спеціальні вправи; 64% хотіли б поглибити знання про методичні інструменти цього підходу.

Нижче на рисунку 2 подано узагальнення результатів опитування у компактному вигляді для подальшого аналізу й планування методичної підтримки.

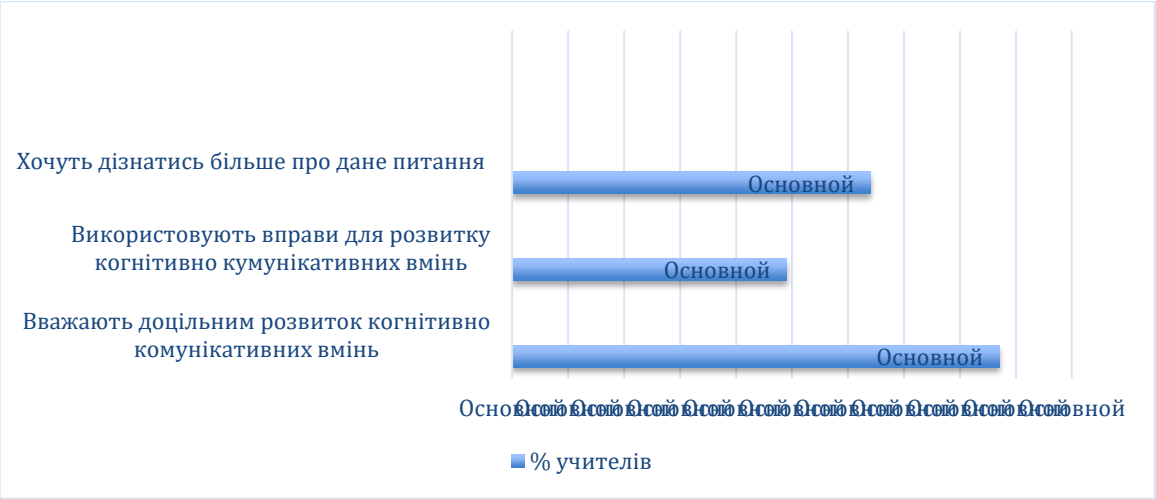


Рис. 2. Результати анкетування вчителів англійської мови

Висока підтримка і водночас помірний рівень практичного застосування засвідчують потребу в цілеспрямованій методичній допомозі та поширенні ефективних практик когнітивно-комунікативного навчання [2, с. 80].

Висновки. Розвиток когнітивно-комунікативних умінь учнів основної школи є провідною умовою підвищення результативності навчання англійської мови. Поєднання мислення й мовлення забезпечує глибше засвоєння змісту, формує критичне та творче мислення, підсилює мотивацію й самостійність. Упровадження інтерактивних методів, елементів утіленого навчання та адресної підтримки вчителів створює цілісне освітнє середовище, у якому учень не лише опановує мовні засоби, а й використовує їх як інструмент пізнання світу.

Список використаних джерел та літератури

1. Вовк О. В. Foreign Language Acquisition: a Communicative and Cognitive Approach / O. V. Vovk // Science and Education. — 2017. — № 6. — P. 13–25. URL: https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/en/articles/2017-6-doc/2017-6-st13-en

2. Зуброва О. А. Когнітивно-комунікативний підхід у підготовці майбутніх учителів іноземної мови / О. А. Зуброва // Педагогічні студії. — 2023. — Вип. 10. — С. 73–82. URL: https://ps.journal.kspu.edu/index.php/ps/article/view/4558

3. Канюк О. Л. Когнітивно-комунікативний підхід у методиці викладання іноземної мови / О. Л. Канюк // Філологічні студії. Науковий вісник Ужгородського національного університету. — 2019. — Вип. 10. — С. 101–108. URL: https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/handle/lib/26415

4. Комар О. С. Когнітивно-комунікативний підхід до навчання англійської мови студентів немовних спеціальностей / О. С. Комар // Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка, Психологія. — 2021. — № 2(19). — С. 55–62.

5. Кравчук А. В. Підвищення ефективності уроку англійської мови шляхом використання когнітивно-комунікативного підходу / А. В. Кравчук // Наукові

записки Житомирського державного університету імені Івана Франка. — 2023. — Вип. 1. — С. 34–41. — URL: https://eprints.zu.edu.ua/43288/1/1.pdf

6. Матвійчук О. О. Формування когнітивних вмінь старшокласників під час навчання англійської мови // Сучасні філологічні дослідження та навчання іноземної мови в контексті міжкультурної комунікації : зб. студ. наук. робіт. — 2022. — Вип. XV. — С. 172–176.

7. Romanchuk S. The Role of the Cognitive-Communicative Approach in Foreign Language Teaching / S. Romanchuk // International Scientific Journal of Education and Linguistics (ISJEL). — 2023. — Vol. 2, № 6. — P. 34–47. URL: https://isg-journal.com/isjel/article/view/572

Ольга БЕСЕДОВСЬКА
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
док. педаг. наук, проф. Щерба Н. С.

ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ У НАВЧАННІ УЧНОГО ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ: АНАЛІЗ БАЗОВИХ ПОНЯТЬ І НОРМАТИВНИХ ДОКУМЕНТІВ

Постановка проблеми. У сучасному світі штучний інтелект (ШІ) дедалі активніше інтегрується в усі сфери життя, зокрема в сферу освіти. Використання ШІ в процесі навчання відкриває дедалі більше можливостей для покращення процесу навчання, підвищення мотивації учнів, розвитку критичного мислення та забезпечення індивідуального підходу навчання для кожного учня.

Розвиток усного діалогічного мовлення старшокласників є одним із ключових аспектів формування мовленнєвої компетентності, необхідної для соціальної адаптації у професійному середовищі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанням впровадження штучного інтелекту в освіту займалися Баранов О. А [1]; Воротнікова І., Дзябенко О., Морзе Н. [3]; Дем'яненко В. М. [3]; Пригодій М. А., Радкевич О. П. [8], які наголошували на перевагах індивідуального навчання з використанням штучного інтелекту та інноваційних технологій.

Проблеми розвитку усного діалогічного мовлення у своїх працях розглядали Баранов О. А [1]; Брецко І. І. та Кравченко Т. М. [2]; Єременко Т., Демчук А., Лук'янченко І. [5]; Шинкевич Ю. О. [9], наголошуючи на його важливому значенні для формування та розвитку міжособистісного спілкування.

Обґрунтування актуальності дослідження. Ключові орієнтири впровадження цифрових трансформацій в освіту зазначено у Концепції цифрової трансформації освіти і науки (МОН, 2021) [6] та Державному стандарті базової середньої освіти (2020) [7], де підкреслено необхідність

формування та розвитку в учнів комунікативної компетентності та цифрової обізнаності як базових складових сучасної освіти.

У Концепції цифрової трансформації освіти і науки України (2021) [6] визначено стратегічний вектор розвитку цифрових компетентностей педагогів та учнів, що передбачає набуття високого рівня компетентності і володіння новітніми технологіями, інтеграцію інноваційних технологій, включно з використання штучного інтелекту, у навчальні програми.

Використання цифрових технологій, зокрема систем на основі ШІ, розглядається як необхідний елемент модернізації навчального процесу.

Цифровізація іншомовної освіти передбачає включає в себе й навчання усного діалогічного мовлення.

Метою статті є аналіз ключових понять, що стосуються впровадження штучного інтелекту в усне діалогічне мовлення, а також аналіз чинних освітньо-нормативних документів, що регулюють запровадження технологій в освіту.

Виклад основного матеріалу. Поняття «**штучний інтелект**» - це сукупність методів і технологій, що дозволяють технічним системам відтворювати певні когнітивні функції людини: мислення, навчання, розуміння мови, прийняття рішень [1]. Впровадження штучного інтелекту в навчальний процес надає змін в традиційні підходи до викладання, зокрема в навчання іноземних мов. Розвиток діалогічного мовлення старшокласників, як важливої складової у навчанні, стає більш ефективним завдяки різним інтерактивним методам та інноваційним технологіям, які створюють індивідуальні освітні програми, забезпечують швидкий зворотний зв’язок та комунікацію.

Штучний інтелект виконує низку важливих **функцій**:

- *Персоналізація навчання*: створення індивідуальних програм, адаптованих до потреб навчання кожного учня;
- *Аналітична функція*: обробка даних для виявлення закономірностей і аналізу; оцінювання успіхів учнів, виявлення їхніх потреб та прогалин, корекція навчальних програм відповідно до індивідуальних потреб кожного.
- *Рекомендаційна функція*: вдосконалення на основі досвіду та уподобань користувача; рекомендації різних схожих матеріалів на основі вивченого.
- *Зворотний зв’язок та комунікація*: забезпечення миттєвої реакції на дії учня, надаючи фідбек та оцінку результатів; взаємодія з учнями через і різні платформи;
- *Креативна функція*: генерація нових ідей, розроблення інтерактивних завдань, що значно більше зацікавлює учнів та сприяє кращому результату [3].

Незважаючи на те, що ШІ має багато переваг, існують також **недоліки** у використанні, зокрема:

- не завжди чіткі результати;
- можливі помилки через неточні дані;
- ризик упередженості та залежність від якості алгоритмів;

- надмірна автоматизація;
- втрата приватності та можливість маніпуляції даними.

Водночас, оскільки штучний інтелект здатен трансформувати навчальну систему, забезпечуючи індивідуальне навчання, необхідно дотримуватися наступних принципів ефективної роботи:

- розвиток цифрової компетентності вчителів;
- адаптація навчального контенту, створення індивідуальних програм, з дотриманням відповідних структур програми;
- використовувати ШІ як інструмент для урізноманітнення навчального процесу, а не заміну вчителя.

Згідно з Державним стандартом базової середньої освіти (2020) розвиток комунікативної компетентності визначено одним із пріоритетних напрямів сучасної освіти. Передбачено формування в учнів уміння ефективно спілкуватися, висловлювати власну думку, критично мислити й співпрацювати.

Поняття «**усне діалогічне мовлення**» - це прямий обмін інформацією між двома або більше учасниками, де кожен по черзі виражає свої думки, ділиться почуттями та ідеями [2]. Ця форма спілкування характеризується спонтанністю, емоційністю, використанням невербальних методів спілкування (міміка, жести).

Оскільки діалоги охоплюють велику частину життя та різні сфери спілкування, для впровадження в навчання старшокласників ми можемо класифікувати їх за основними **типами**:

- діалог-розпитування: побудований за принципом питання – відповідь. Основна мета діалогу - отримати потрібну інформацію:
- діалог-повідомлення: спрямований на обмін новинами та інформацією:
- діалог-домовленість: спрямований на узгодження дій, планів, намірів:
- діалог-суперечка: дискусія, дискусія характеризується обміном протилежних думок та наданням аргументів:
- діалог-співпереживання: виражає емоційну підтримку підтримку, співпереживання.

Використання цих типів у навчальному процесі дозволяє старшокласникам практикувати усне мовлення у різних сферах та контекстах, сприяє розвитку комунікативної компетентності та критичного мислення.

Інтеграція технологій штучного інтелекту у процес навчання безпосередньо сприяє розвитку діалогічного мовлення, оскільки створює всі необхідні умови для автентичних ситуацій спілкування. Завдяки таким системам, як чат-боти, віртуальні співрозмовники чи інтерактивні симулятори, учні мають можливість практикувати комунікацію в різних контекстах, отримуючи миттєвий зворотний зв’язок щодо правильності побудови речення, вимови, аналіз основних помилок. Такі інструменти дозволяють нам розвивати , що є основоу компетентність, що є важливою складовою для успішного діалогу. Отже, ШІ є не просто допоміжним засобом, а повноцінним учасником освітнього процесу, який активізує мовленнєву діяльність і покращує усне діалогічне мовлення.

Висновки. Проведений аналіз наукових джерел та нормативно-чинних документів свідчить про те, що сучасна система навчання у старших класах зорієнтована на формування комунікативної компетентності учнів, важливим компонентом якої є вміння ведення діалогу. Усне діалогічне мовлення є ключовим компонентом іншомовного спілкування, та забезпечує формування соціокультурних зв'язків. Інтеграція технологій ШІ в освітній процес відкриває нові можливості для вдосконалення навчання діалогічного мовлення. Використання різних інтерактивних платформ привертає увагу учнів, підвищуючи мотивацію до вивчення та розвиваючи критичне мислення.

Отже, впровадження штучного інтелекту в навчання усного діалогічного мовлення старшокласників є логічним та необхідним кроком, який відповідає всім необхідним сучасним освітнім тенденціям, державним стандартам і потребам. Даний підхід забезпечує якісну підготовку учнів, формуючи різносторонньо розвинуту особистість.

Список використаних джерел та літератури

1. Баранов О. А**.** *Визначення терміну «штучний інтелект».* Інформація і право. 2023. № 1(44). С. 32–49.
2. Брецко І. І., Кравченко Т. М. Діалогічне мовлення – основа для розвитку здібностей міжособистісного спілкування. *International scientific journal*. 2016. № 1. С. 39–42.
3. Воротнікова І., Дзябенко О., Морзе Н. Виклики впровадження персоналізованого навчання з використанням ШІ у вищій освіті. *Інформаційні технології і засоби навчання.* 2025. Т. 105, № 1.
4. Дем’яненко В. М. *Artificial intelligence systems in adaptive learning*. Київ : ІІТЗН НАПН України, 2020. 212 с.
5. Єременко Т., Демчук А., Лук’янченко І. *English voice and its prosodic characteristics in teaching oral interpretation*. Одеса : Пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського, 2020. Журнал «Advanced Education».
6. Міністерство освіти і науки України. (2021, 25 травня). *Концепція цифрової трансформації освіти і науки*. URL: https://mon.gov.ua/news/kontseptsiya-tsifrovoi-transformatsii-osviti-i-nauki-mon-zaproshue-do-gromadskogo-obgovorennya (дата звернення: 01.11.2025).
7. Постанова Кабінету Міністрів України № 898 від 30.09.2020 р. *Державний стандарт базової середньої освіти*. URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/76886/ (дата звернення: 01.11.2025).
8. Пригодій М. А., Радкевич О. П. *Artificial Intelligence Technologies as a Tool for Personalized Learning in Digital Educational Platforms*. Інформаційні технології і засоби навчання. 2025. Т. 98, № 2. С. 44–56. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/745754.
9. Shynkevych Y. *The role of dialogical speech in the formation of another language competence of younger school students.* ScienceRise: Pedagogical Education. 2025.

Аліна БИКОВА
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
канд. пед. наук, доц. Григор'єва Т. Ю.

ВИКОРИСТАННЯ ДЕБАТІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ АРГУМЕНТОВАНОГО ВИСЛОВЛЕННЯ ДУМОК УЧНІВ

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку освіти, орієнтованого на принципах Нової української школи, головним завданням є не тільки засвоїти англійську мову, а й розвити в учнів критичне мислення та уміння аргументованої комунікації. Однак традиційні методи викладання часто надають недостатньо мотивації та практики для їх зміцнення, і учні не набувають умінь підкріплювати власне висловлення переконливими доказами та конструктивного діалогу в цілому. Зауважимо, що у сучасній педагогічній теорії та практиці виникає суперечність між соціальним запитом та освітніми стандартами, які вимагають від випускників середньої школи високої культури обґрунтованого висловлення думок іноземною мовою, та реальним, часто недостатнім, рівнем сформованості цієї ключової компетентності у випускників. Одним із шляхів вирішення даної проблеми вбачається у використанні дебатів, як ефективного методу розвитку ключових умінь та компетентностей, необхідних для успішного спілкування.

Сучасні дослідження доводять, що цей метод є одним із найефективніших для розвитку критичного мислення та ораторських здібностей у студентів в процесі вивчення англійської мови. На думку Вересюка Р., дебати допомагають не лише покращити мовні навички, а й розвивають уміння логічно мислити, аналізувати інформацію та вести конструктивний діалог [2, с. 63].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Згідно з сучасними дослідженнями, успішне оволодіння іноземною мовою ґрунтується на критичному осмисленні та інтенсивній мовленнєвій активності учнів. Методика дебатів розглядається, як один із найпродуктивніших інструментів розвитку цієї компетентності. Так, наприклад, робота Вересюка Р. (2025) [2] присвячена проблемі впливу дебатів на розвиток критичного мислення учнів під час вивчення англійської мови. Автор відзначає, що під час цієї практики учні не лише комунікують на різні теми, але й здійснюють аналіз інформації, формулюють аргументи та вивчають способи підтримки та розвитку діалогу. У дослідженні зроблено акцент на важливих принципах організації дебатів: чіткість теми, розподіл ролей, підготовка аргументів, критичний аналіз інформації та зворотній зв'язок або рефлексія [2 с. 62].

Слід зазначити, що дослідження Присяжнюк І. С. (2017) [4] детально розкриває комунікативні переваги застосування дебатів у процесі вивчення іноземної мови. Вона зазначає, що цей метод активізує мовленнєву діяльність з використанням нової лексики і граматики та послуговується реальним

комунікативним ситуаціям. Також авторка всебічно розкриває стадії дебатів: підготовчу, стадію проведення та підсумкову, кожна з яких несе певну методичну співвіднесеність [4].

Інші дослідники також зазначають, що цей метод є ефективним для поєднання навчальних, розвиваючих та виховних функцій [1; 2; 4]. Зокрема, це сприяє розвитку здібностей комунікативного навчання, громадським навичкам слухати інші думки, аналізувати позиції своїх опонентів і виражати свої власні. Важливо зауважити, що дебати стимулюють самостійну роботу учнів, оскільки готуватись до них потрібно ґрунтовно, збираючи і оцінюючи інформацію з різних джерел, а отже – когнітивно мислити. Інші переваги зводять до підвищення мотивації учнів, розвиток впевненості у виступах та формування толерантності до інших точок зору. Завдяки обговоренню важливих соціальних і глобальних питань, дебати збагачують кругозір учасників, і, якщо їх використовувати на заняттях з англійської мови, вони також сприяють розвитку вмінь міжкультурної комунікації.

Обґрунтування актуальності дослідження. В умовах глобалізації та зростаючої потреби у володінні англійською мовою для професійної діяльності, академічної мобільності та міжкультурної комунікації, особливо важливо навчати учнів не лише мовній частині (граматиці і лексиці), але і давати їм можливість виражати свої думки критично та аргументовано. В програмі Нової української школи зазначено, шо "наскрізними вміннями є: читання з розумінням, уміння висловлювати власну думку усно і письмово, критичне та системне мислення, здатність логічно обґрунтовувати позицію, творчість, ініціативність, вміння конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики, приймати рішення, розв’язувати проблеми, здатність співпрацювати з іншими людьми" [5]. З огляду на ці вимоги, випускник має бути сформованою особистістю, здатною до креативного розв’язання проблем та продуктивної взаємодії, а це неможливо без високої культури мовленнєвого етикету, логіки переконання та конструктивної взаємодії. Таким чином, освітній запит на формування вище згаданих умінь набуває статусу національної необхідності.

Формулювання мети статті. Метою даного дослідження є висвітлити ключові аспекти дебатів, їх переваги та обґрунтувати ефективність їх використання на уроках англійської мови для формування культури аргументованого висловлення думок учнів.

Виклад основного матеріалу. Аналіз понятійного апарату з теми дослідження засвідчив, що термін «*дебати*» (від французького слова «debat» – дискусія) це організована форма публічної дискусії, що має сувору структуру та регулюється правилами. Цей процес передбачає обмін аргументами між двома сторонами, які займають протилежні позиції з актуального питання. Головне завдання сторін – ефективно представити свої доводи та переконати незалежних спостерігачів (третю сторону), а не своїх опонентів, у власній правоті [6].

З метою з'ясування ефективності використання дебатів у навчанні англійської мови розглянемо їх основні функції:

1. *Освітня:* сприяння поглибленню знань, що досягається завдяки дослідженню питань, підбору та аналізу джерел інформації, а також детальному й системному обговоренню теми.

2. *Розвивальна*: стимуляція розвитку аналітичних умінь, критичного мислення, адаптивності та здатності до адекватної оцінки усталених тверджень.

3. *Соціальна*: формування навичок командної роботи, культури толерантності, релевантності та самоусвідомлення [1].

Безсумнівно, дебати мають високу освітню та соціальну цінність. Однак, щоб бути об'єктивними, варто визнати: як і будь-який інструмент навчання, цей структурований метод комунікації має свої сильні та слабкі сторони. На практиці дебати дають учасникам значні плюси для розвитку, але й можуть викликати певні труднощі. Представимо переваги і недоліки застосування дебатів у нижче наведеній таблиці:

Таблиця 1

Переваги і недоліки використання дебатів на уроках англійської мови

Переваги	*Недоліки*
Розвиває критичне мислення та формує вміння аргументації	Може віддати перевагу перемозі над правдою
Підвищує ораторські і комунікативні уміння	Може посилити особисту упередженість
Сприяє розвитку дослідницьких навичок	Ризик поверхневого підходу до роботи учнями
Розвиває навички вислуховувати та робити нотатки	Відчуття страху або невпевненості у деяких учнів через публічні виступи
Заохочує до командної роботи	Ризик емоційних конфліктів
Стимулює громадянську свідомість	Тривала підготовка
Розвиває аналітичне мислення	Може перешкоджати спільному навчанню

Представлені переваги і недоліки свідчать про те, що дебати – це одночасно і виклик, і можливість. З одного боку, це метод, що розвиває критичне мислення, мовленнєві вміння, здатність слухати і поважати інші думки. Вони допомагають учням краще розуміти різні точки зору та формують вміння аргументованого висловлення, які важливі не лише в шкільному, а й у подальшому дорослому житті. З іншого боку, для ефективності проведення дебатів потрібно докласти чимало зусиль: підготувати вчителів, навчити дітей комфортно висловлюватися перед аудиторією, уникати зайвої конкуренції, яка може спричинити стрес або навіть конфлікти. В багатьох випадках це означає виділення додаткового часу та ресурсів, а також системний підхід до формування культури відкритого і поважного діалогу. Проблемою також може бути надмірне зосередження учнів на перемозі в суперечці, аніж на глибинному розумінні теми та пошуку спільних рішень.

Аналізуючи зміст програми навчання англійської мови для учнів 9-х класів, можна чітко визначити ключові мовленнєві вміння, опанування яких вимагається від учнів на цьому етапі:

- надавати інформацію та ставити запитання з метою уточнення інформації;
- висловлювати своє ставлення до вчинків, думок, позицій інших людей;
- порівнювати події, факти, явища;
- висловлювати свої почуття та емоції;
- приймати або відхиляти пропозицію;
- аргументувати свій вибір, точку зору, власну думку;
- вести дискусію, привертаючи увагу співрозмовника;
- висловлювати свої переконання, думки, згоду або незгоду [3 с. 62].

Такий набір вимог свідчить про те, що освітня мета програми виходить за рамки побутового спілкування. Навчання англійської мови у 9-му класі ефективно готує учнів до реального спілкування англійською мовою в різних сферах життя, де важливо вміти обґрунтувати та відстояти свою думку.

Одним із найважливіших умінь, які розвиваються у дебатах, є аргументоване говоріння. Адже ефективна дискусія неможлива без вміння чітко і послідовно викладати свої думки, підкріплювати їх доказами і водночас критично оцінювати аргументи опонента. У науково-методичній літературі *аргументоване говоріння* визначається як різновид мовленнєвої діяльності який полягає у вмінні чітко і логічно викладати свою думку з використанням переконливих доказів та фактів для підтримки власної позиції чи спростування іншої. Воно включає не просто висловлення думки, а її обґрунтування таким чином, щоб слухачі могли зрозуміти і погодитися з тезою.

З метою формування культури аргументованого висловлення думок учні повинні опановувати лінгвістичні одиниці (argumentative phrases) [7], пов'язані з комунікативною функцією дебатів, такі як:

- ❖ *Надання аргументу (presenting arguments):* the most important thing is…; there're two points here. Firstly, … Secondly, …; to begin with, …
- ❖ *Додаток до аргументу (adding an argument):*in addition, …; perhaps I should also mention…; not only that, but…
- ❖ *Питання до аргументу (logical Argument):* if …, why don't they just …?; what would happen then if …?; if that is so…, (then) …?; that would make sense if…; the solution is to …; Then you will ... ; then can you tell me what's wrong with …?

Висновки: Підсумовуючи написане, можна сказати, що дебати демонструють багатофункціональність у навчальному процесі, а їхня провідна роль відводиться формуванню культури аргументованого висловлення думок. Цей метод розвиває критичне мислення, навички логічного мислення та аналізу, а також вчить будувати свої висловлювання на основі переконливих доказів. Учні вчаться не просто говорити, а аргументовано і послідовно висловлювати свою точку зору, слухати інших і вести конструктивний діалог. Завдяки цьому, дебати стають не тільки навчальною вправою, а й потужним

інструментом для підготовки активних, впевнених у собі і комунікабельних особистостей, що готові до реального спілкування англійською мовою як в професійній, так і в особистій сферах життя.

Список використаних джерел та літератури

1. Бакаленко, І., & Курилова, Ю. (2024). Дебати як інноваційна педагогічна технологія в системі підготовки вчителів української мови й літератури. Український Педагогічний журнал, (4), 163–180. URL: https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-4-163-180 (дата звернення: 04.11.2025)
2. Вересюк Р. Використання методики дебатів для розвитку критичного мислення студентів у процесі вивчення англійської мови. Прикладні аспекти лінгвістичних досліджень. Видавець: Державний торговельно-економічний університет, 2025. с. 61–66 URL: https://ur.knute.edu.ua/bitstreams/faef046d-f60e-425e-bd54-14d99e18e7d2/download (дата звернення: 04.11.2025)
3. Міністерство освіти та науки України. Навчальні програми з іноземних мов 5-9 класи. Затверджено Наказом Міністерства освіти і науки України від 07.06.2017 № 804. с. 50-82. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/programy-5-9-klas/programi-inozemni-movi-5-9-12.06.2017.pdf (дата звернення: 06.11.2025)
4. Присяжнюк І.С. Дебати як комунікативний метод на заняттях з іноземної мови. – Україна в гуманітарних і соціально-економічних вимірах. Матеріали II Всеукраїнської наукової конференції. 24-25 березня 2017 р., м.Дніпро. Частина II. / Наук. ред. О.Ю.Висоцький. – Дніпро: СПД Охотнік, 2017. URL: https://kamts1.kpi.ua/sites/default/files/files/prysiazhniuk_debaty.pdf (дата звернення: 04.11.2025)
5. Формула НУШ. URL: http://nus.org.ua/about/formula/ (дата звернення: 05.11.2025)
6. Що таке дебати? І чому вони стають все більш і більш популярні в сучасному світі? Жора Вальденмайєр. URL: https://greenforest.com.ua/journal/read/csho-take-debati-i-chomu-voni-stayut-vse-bilsh-i-bilsh-populyarni-v-suchasnomu-sviti (дата звернення: 06.11.2025)
7. Expressions for discussion and debate URL: https://www.teflsites.com/Expressions%20for%20Discussion%20and%20Debate%20new.pdf (дата звернення: 06.11.2025)

Вікторія БІЛІЧЕНКО
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
канд. пед. наук, проф. Калініна Л.В.

ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНО-ПРОДУКТИВНИХ ВМІНЬ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ НА ОСНОВІ DIY ТЕХНОЛОГІЇ

Постановка проблеми. Згідно із новими стандартами та модельною програмою з іноземної мови для початкової школи, основною ціллю навчання іноземної мови є формування комунікативної компетентності. Тож, в рамках цього, формування продуктивних вмінь вважається одним із ключових компонентів. На кінець четвертого класу учні молодшої школи повинні оволодіти рівнем A1+/A2 [1, с.32].

Однак, наші спостереження та невеликий досвід роботи з учнями даної вікової групи свідчать про те, що в сучасних умовах класу, який не підлягає поділу на групи, багато учнів не досягають зазначеного в програмі рівня. Тому необхідно використовувати такі методи та технології навчання іноземної мови, які б за мінімальний час показували максимальну ефективність та результативність у формування не лише продуктивних, а й креативних умінь.

Оскільки, DIY-технології можуть слугувати інструментом вивчення іноземних мов не просто як активне навчання, але і як більш глибоке розуміння контексту, ідеї чи суті понят, то їх використання є більш продуктивним у початковій школі.

Аналіз літератури. Проблематика аналізу технологій навчання іноземних мов розглядається не лише з точки зору розвитку практичних вмінь, але і як метод розвитку креативності, уяви, уваги та пам'яті. Особливо, якщо взяти до уваги такий метод як DIY, який в своїй роботі зачіпають чимало методистів.

В своїй роботі «Do-it-Yourself Activities and Subjective Well-Being» [2, с.231], Марко Вульф, Хейді Веймент та Енн Фоттерман розглядали DIY через ідею суб'єктивного благополуччя. Провівши дослідження, вибірка якого складала 525 осіб, вони зазначили, що дисперсія суб'єктивного благополуччя може зростати в процесі DIY-діяльності, яка є приємною для людини.

В іншій же роботі «The DIY Principle in Home Improvement: Background, Motivation and Benefits» автори Андреа Джуріанова та Пітер Деніель розглядають DIY як діяльність, що має мотиваційну функцію та ту, що дозволяє самовиражатися творчо та креативно [3, с.41]. Більш того, самовираження є основою для створення не просто чогось оригінального, але і відчуття задоволення від процесу.

Якщо брати до уваги українські дослідження останніх років як от Бігіч О., Роман С., то в основі аналізу проблеми DIY-діяльності як технології навчання іноземних мов лежить концепція «Нової української школи». Основним навчальним аспектом якої є інтеграція практико-орієнтованих технологій в навчальний процес [4].

Актуальність. Вимоги на ринку праці та суспільства нині обумовлюють потребу навчати учнів творити, адаптуватися до змін і створювати нові ідеї та продукти. Адже на початковому етапі освіти формуються базові мотиваційні, когнітивні та практичні навички, які згодом трансформуються у фахові компетенції.

DIY- технологія, яка має доступну форму для маленьких учнів, потенційно може стати ефективним інструментом для формування саме тих вмінь, які потрібні в XXI столітті. В умовах реформ української освіти дана дослідження має практичну цінність для розробки методичних рекомендацій і програм для навчання іноземної мови дітей.

Мета статті. Дослідити можливості технології DIY у формуванні креативно-продуктивних вмінь учнів початкової школи.

Виклад основного матеріалу. Опрацювавши сучасну науково-методичну літературу, ми систематизували та визначили термін DIY (Do it yourself) як технологію навчання, що полягає у створенні учнів продуктів власними руками для досягнення різних освітніх цілей. Застосування DIY-технологій як інструмент вивчення мови надає численні переваги, як от: зацікавленість та залученість у використанні завдань та процес, оволодіння необхідним вокабуляром до матеріалів та їх використання у контексті, презентація готового продукту.

З нашого досвіду DIY викликає великий інтерес в учнів тому, що діти даного віку люблять творити та створювати. Більш того, DIY-проекти включають мультисенсорний досвід навчання, що означає його здатність залучати різні органи чуття, такі як дотик і зір.

Основна мета DIY – залучити учнів до активної участі у навчальному процесі через створення продуктів своїми руками. Учні перетворюються в активних творців, що допомагає їм краще сприйняти та запам’ятати інформацію, освоювати нові лексичні одиниці, граматичні структури несвідомо.

Окрім того, дана технологія має важливе значення в когнітивному розвитку учнів, так як поробки своїми руками стимулюють роботу асоціативного, креативного мислення та уяви, сприяють розвитку вмінь роботи в групах. Тому, що особливістю цього віку є те, що діти в рази краще засвоюють інформацію, яка емоційно-насичена або подана через цікаві матеріали або безпосередньо їх створення, адже тоді вони стають активними учасниками.

Також варто зазначити, що дана технологія не тільки стимулює розвиток продуктивних вмінь, але й розвиток критичного мислення дітей. Виготовлення стимулює їх до аналізу та використання наданих матеріалів. Більше того, використання технології DIY стимулює творче мислення.

Створення нових поробок завжди розвиває уяву і креативність дітей. Це також допомагає в генеруванні нових ідей та розв'язанні проблем нестандартними шляхами.

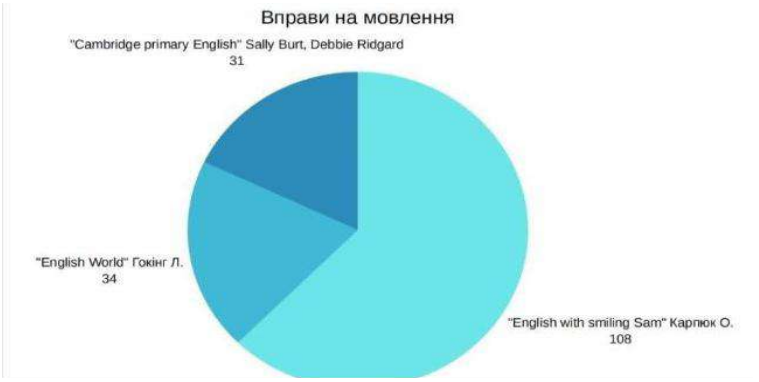
Не менш важливим є формування вмінь презентації та самовираження. DIY вчить дітей впевнено виступати перед аудиторією, розвиваючи вміння презентувати свої ідеї чи продукти. Таким чином, це безпосередньо має вплив на впевненість особистості у майбутньому.

Нам виявилось цікавим подивитись, наскільки підручники англійської мови, які рекомендовані МОН України, сприяють виконанню програмних вимог щодо розвитку продуктивних вмінь. Результати аналізу представлені в наступній таблиці:

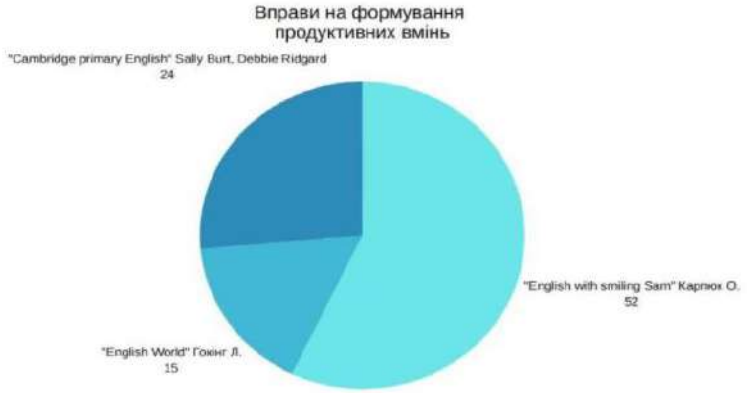
Назва підручника	Вправи на мовлення	Вправи на формування продуктивних вмінь	Вправи на основі технології DIY
“English with smiling Sam” Карпюк О.	108	52	5
“English world” Гокінґ Л.	34	15	1
“Cambridge Primary English” Sally Burt, Debbie Ridgard	31	24	0

Табл. 1. Аналіз підручників англійської мови для 4-го класу.

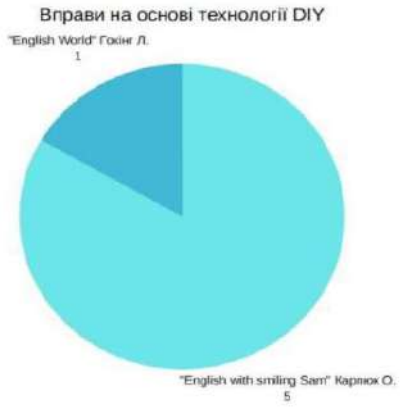
Як бачимо з таблиці, кількість вправ на формування продуктивних вмінь на основі технології DIY, на нашу думку, недостатня.. Більш того, в книзі “Cambridge Primary English” Sally Burt, Debbie Ridgard до 24 вправ на розвиток продуктивних вмінь не входить жодної на основі DIY . В ікнизі “English world” загальна кількість вправ на мовлення всього близько 30, вправ на формування продуктивних вмінь 15 і лише 1 вправа на усю книгу по технології DIY.



Діаграма 1. Аналіз підручників англійської мови для 4-го класу із вправами на мовлення.



Діаграма 1. Аналіз підручників англійської мови для 4-го класу із вправами на формування продуктивних вмінь



Діаграма 1. Аналіз підручників англійської мови для 4-го класу із вправами на основі технології DIY.

Висновки. Таким чином, не дивлячись на те, що використання технології DIY у початковій школі є досить ефективним засобом формування продуктивних вмінь, вправ на розвиток продуктивних вмінь на

основі цієї технології або надзвичайно мало, або взагалі немає. Сказане не дозволяєв повній мірі реалізувати вимоги НУШ.

Список використаних джерел та літератури

1. Савченко О. Я. Типова освітня програма 3-4 клас. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2022/08/15/Typova.osvitnya.prohrama.1-4/Typova.osvitnya.prohrama.3-4.Savchenko.pdf
2. Ann Futterman, Heidi A. Wayment, Marco Wolf. Do it yourself activities and subjective wellbeing. Springer nature. 2020. V. 9. P 231-248. URL: https://link.springer.com/article/10.1007/s41042-020-00035-7
3. Andrea Ďurianová and Peter Daniel. The DIY Principle in Home Improvement: Background, Motivation and Benefits. Paradigm. 2021.
4. Нова Українська Школа. Мультимодальне навчання: аудіо, відео, VR як ефективні рішення для сучасної української школи. 2025 URL: https://nus.org.ua/2025/09/30/multymodalne-navchannya-audio-video-vr-yak-efektyvni-rishennya-dlya-suchasnoyi-ukrayinskoyi-shkoly/

Оксана БІЛОКУР
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
канд. пед. наук, доц. Папіжук В.О.

ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ЧЕРЕЗ РОЗВИТОК АСОЦІАТИВНОГО МИСЛЕННЯ

Постановка проблеми. Сучасний освітній процес дедалі частіше стикається з проблемою формального засвоєння англійської мови, коли навчання зводиться до механічного запам’ятовування лексики та граматичних структур. Такий підхід, орієнтований переважно на репродуктивну діяльність, не сприяє формуванню комунікативної гнучкості й уміння застосовувати мову в реальних ситуаціях спілкування.

Ключовою причиною цього є недостатня активізація когнітивних механізмів, які забезпечують зв’язування мовних одиниць у смислові структури. Відтак постає потреба у впровадженні психологічно обґрунтованих інструментів розвитку мовлення, зокрема методів, спрямованих на формування асоціативного мислення як основи для ефективного оперування мовним матеріалом.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Упродовж останніх десятиліть значно посилився науковий інтерес до ролі когнітивних процесів у мовному навчанні. Т. Б’юзен у своїй концепції ментальних карт підкреслює, що

ефективне запам’ятовування інформації можливе завдяки її структуризації у вигляді асоціативних мереж. Подібні ідеї відображені у працях Д. Лакоффа та М. Джонсона, які довели, що концептуальні метафори формують основу нашого мислення і визначають спосіб мовної категоризації досвіду. Нейролінгвістичні дослідження С. Пінкера, а також праці сучасних когнітивних психологів, зокрема М. Джеймса та К. Венкат Редді, свідчать, що засвоєння іноземної мови відбувається за участю широких нейронних мереж, а не окремих ділянок мозку. Ефективність цього процесу значною мірою залежить від кількості та якості міжпоняттєвих зв’язків, що безпосередньо співвідноситься з принципами асоціативного мислення.

Отже, мова засвоюється не як сукупність ізольованих одиниць, а як динамічна система асоціацій, що вимагає від учня активного мислення, інтерпретації та творчої діяльності.

Актуальність дослідження. Розвиток асоціативного мислення у процесі навчання англійської мови відповідає ключовим тенденціям когнітивної педагогіки, спрямованої на поєднання пізнавальної, мовної та творчої активності. Це дослідження є своєчасним, адже орієнтується на природні механізми запам’ятовування, розуміння та відтворення інформації. Наукова новизна полягає у визначенні ролі асоціативного мислення як когнітивного чинника розвитку англомовної комунікативної компетентності учнів ліцеїв, а також у систематизації методичних прийомів, що сприяють його цілеспрямованому формуванню. Практична значущість полягає у можливості застосування описаних технік у шкільному курсі англійської мови для підвищення мотивації, ефективності навчання та комунікативної самостійності учнів.

Мета статті – теоретично обґрунтувати роль асоціативного мислення у процесі формування англомовної комунікативної компетентності учнів ліцеїв та запропонувати методичні засоби його розвитку у навчанні англійської мови.

Виклад основного матеріалу. Поняття асоціативності бере початок з античної філософії. Арістотель визначив три типи асоціацій – за схожістю, контрастом і суміжністю в просторі та часі, що стало підґрунтям для подальших психологічних концепцій [3]. Дж. Локк увів термін асоціанізм [2] і підкреслив його значення для розвитку інтелектуальних і творчих здібностей людини.

Сучасна психологія визначає асоціативне мислення як процес встановлення зв’язків між об’єктами, ідеями чи подіями, що забезпечує створення цілісної картини знань і сприяє виникненню нових смислів. Розвиток цього типу мислення в учнів під час навчання англійської мови має подвійну дію: він не лише полегшує запам’ятовування лексики, а й формує мовленнєву гнучкість, тобто здатність швидко добирати потрібні мовні засоби у спілкуванні.

Дослідження доводять, що асоціативний підхід активує семантичну пам’ять, яка є значно ефективнішою, ніж механічна. Створення асоціацій –

через образ, звук, колір, емоцію або ситуацію – допомагає не лише запам’ятати слово, а й швидко відтворювати його у відповідному контексті[8]. Так формується природний перехід від пасивного знання до активного володіння мовою.

У мовленнєвій практиці асоціативне мислення проявляється як система двосторонніх взаємозв’язків:

- розширення словникового запасу стимулює розвиток асоціативних механізмів;
- водночас розвинене асоціативне мислення сприяє глибшому розумінню значень і зв’язків між лексичними одиницями [7].

Важливим напрямом є використання асоціацій у засвоєнні граматичних структур. Замість абстрактного запам’ятовування правил, учням пропонується будувати зв’язки через візуальні образи, метафори або часові схеми. Так, вивчення англійських часів можна супроводжувати асоціаціями з положеннями на часовій шкалі чи просторовими маркерами, що полегшує розуміння відмінностей між ними [6].

Ефективними засобами розвитку асоціативного мислення учнів є:

- Ментальні карти (Mind Mapping) – побудова асоціативних мереж довкола ключового слова чи теми. Учні додають синоніми, антоніми, фразові дієслова, ідіоми, особисті приклади.
- Візуальні зв’язки (Visual Linking) – створення яскравих образів, що допомагають запам’ятати абстрактну лексику [4; 5].
- Рольові ситуації (“Associative Scenarios”) – поєднання лексики і граматики у симуляційних діалогах, де кожен мовний елемент асоціюється з емоційним станом або комунікативною роллю.
- Цифрові асоціативні карти (MindMeister, Miro, Coggle) – інтерактивна візуалізація мовних зв’язків із можливістю колективного редагування.
- Асоціативний ланцюг – групова вправа, де кожен учень додає слово, пов’язане з попереднім, пояснюючи логіку асоціації [1].
- Пошук прихованих асоціацій – побудова смислового зв’язку між, на перший погляд, далекими поняттями.

Застосування таких прийомів активізує довготривалу пам'ять учнів, формує їхню здатність до гнучкого мовленнєвого реагування, що є сутністю комунікативної компетентності.

Висновки. Отже, розвиток асоціативного мислення є дієвим інструментом формування англомовної комунікативної компетентності учнів ліцеїв. На відміну від традиційного репродуктивного підходу, асоціативний метод забезпечує перехід до продуктивного рівня мовленнєвої діяльності, де знання перетворюються на активні мовні навички. Систематичне використання асоціативних технік сприяє створенню смислових мереж, розширенню семантичного поля та розвитку когнітивної гнучкості учнів. Це, у свою чергу, підвищує швидкість їх мовленнєвої реакції, знижує психологічний бар’єр і забезпечує впевнене використання учнями англійської мови у реальних комунікативних ситуаціях.

Таким чином, асоціативне мислення слід розглядати не як допоміжний компонент навчального процесу, а як інтегративний когнітивний механізм, що поєднує психологічні, лінгвістичні та методичні аспекти формування сучасної іншомовної компетентності учнів.

Список використаних джерел та літератури

1. Бойван О. Мотиваційна складова асоціативного мислення у процесі вивчення нових лексичних одиниць на заняттях із розмовної практики. Актуальні питання вивчення германських, романських і слов'янських мов і літератур та методики викладання іноземних мов : зб. наук. пр. Вінниця, 2024. С. 32–35.
2. Гусак Л. Психолінгвістичні аспекти асоціативного навчання іноземних мов. Актуальні питання іноземної філології. 2015. №2. С. 59–61.
3. Коханова О.П. Історія психології: від античності до початку XX століття: навч. посібник. Київ: Інтерсервіс, 2016. 235 с.
4. Савчин Г., Сидор М. Асоціативне мислення як основа художньо-творчої діяльності учнів. Актуальні питання гуманітарних наук. 2024. №72 (3). С. 281–286.
5. Сєрик Н.В. Розвиток асоціативного мислення як один із засобів формування креативної особистості на уроках української мови і літератури в умовах компетентнісного навчання. Освіта Сумщини. 2017. №1(33). С. 52–57.
6. Huang, Y. The Analysis of The Associative Memory Method in English Grammar Teaching. Advances in Social Science, Education and Humanities Research 867 : proceedings of the 2024 8th International Seminar on Education, Management and Social Sciences. 2024. P. 15 – 21.
7. Guentulle V., Nussbaum M., Castillo F., Chiuminatto P., Spector J.M., Rojas M. The relationship between creativity and language as measured by linguistic maturity and text production. Thinking Skills and Creativity. 2024. V. 54. URL: https://doi.org/10.1016/j.tsc.2024.101636 (Дата звернення: 29.10.2025).
8. Liu, B. Application of Associative Teaching Strategy in College English Vocabulary Teaching. Open Journal of Modern Linguistics. 2016. V. 6, №3. P. 225–229.

Наталія БОВСУНІВСЬКА
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
док. філол. наук, проф. Жуковська В. В.

ТЕХНОЛОГІЇ СТВОРЕННЯ КОРПУСУ АНОТАЦІЙ ДО ЮРИДИЧНИХ НАУКОВИХ СТАТЕЙ

Опис проблеми. На сьогодні корпусна лінгвістика вже стала магістральним напрямком сучасного прикладного мовознавства [5]. Завдяки поєднанню

теоретичних принципів аналізу мови з емпіричними методами опрацювання великих обсягів текстових даних ця лінгвістична галузь сприяє глибшому розумінню особливостей функціонування мовної системи у різних функціонально-комунікативних сферах. Попри наявність значної кількості корпусів різних типів, вузькоспеціалізовані корпуси, зокрема юридичної тематики, все ще не настільки чисельні. Через брак спеціалізованих корпусів юридичних текстів дослідження структурних і лексико-граматичних характеристик юридичних текстів залишається обмеженим. У цьому контексті укладання корпусу анотацій академічних статей з юридичної тематики є особливо актуальним.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Корпусна лінгвістика та її технології широко застосовуються для лінгвістичного аналізу текстів різних жанрів, зокрема публіцистичних, наукових та художніх [1]. Найпоширеніші методи корпусного аналізу (частотний, колокаційний та конкордансний методи) дозволяють виявити закономірності вживання лексичних, граматичних та синтаксичних одиниць в текстах [7]. Корпусні розвідки активно застосовують ці методи для вивчення лінгвальних особливостей текстів наукових статей, резюме та анотацій. Розробляються лінгво-квантитативні профілі текстів у різних галузях знань, наприклад гуманітарних чи технічних.

У правничій сфері, корпусний підхід використовується насамперед для аналізу судових текстів (Goldfarb 2021, Lee & Mouritsen 2018), водночас анотації залишаються практично не дослідженими з подій лінгвістики корпусів. Зазначена прогалина у корпусних студіях свідчить про необхідність створення спеціалізованого корпусу анотацій до юридичних статей, що стане емпіричною базаю для лінгво-квантитативних досліджень юридичного дискурсу.

Обґрунтування актуальності дослідження. Дослідження англомовних анотацій юридичних статей є важливим, оскільки ці тексти представляють стандартний формат академічного дискурсу в юридичній сфері. Аналіз анотацій може допомогти краще зрозуміти особливості наукової комунікації у галузі, а також може бути корисним у практиці викладання академічного письма чи створення навчальних корпусів. Застосування корпусних методів забезпечує об’єктивність отриманих результатів і дає змогу кількісно підтвердити якісні спостереження.

Формулювання мети статті. Мета статті полягає в тому, щоб продемонструвати можливості корпусного інструменту AntConc 4.0 [2] для створення та лінгвістичного опрацювання корпусу англомовних анотацій юридичних статей.

Виклад основного матеріалу. На першому етапі дослідження було створено корпус англомовних анотацій до статей юридичної тематики. До корпусу увійшла 141 англомовна анотація з рецензованих юридичних журналів, статті яких були опубліковані у період з 2018 по 2025 рік. Основою нашого дослідження стали юридичні наукові журнали (American Journal of

International Law, The American Journal of Comparative Law, The Yale Law Journal), розміщені в міжнародній базі даних відкритого доступу DOAJ [3].

Тексти анотацій були зібрані вручну шляхом копіювання з електронних версій статей, видалення форматування, бібліографічних посилань і зайвих символів. Кожну анотацію збережено у форматі plain text (.txt) з кодуванням UTF-8, що забезпечує суміжність з AntConc.

Корпусний менеджер AntConc 4.0 – це багатофункціональний інструмент для аналізу корпусу, який дозволяє проводити контекстуальний, колокаційний і частотний аналіз.

Загальний обсяг укладеного корпусу становить 32 699 токенів. Середня довжина однієї анотації коливається від 100 до 400 слів, що відображає природну варіативність жанру.

Після укладення корпусу було здійснено його лінгво-квантитавний аналіз із використанням функцій Word List, N-Gram, KWIC та Plot.

За допомогою опції Word List було створено частотний список лексем досліджуваного корпусу. Найчастотнішими виявилися такі лексеми: *law, legal, rights, constitutional, court*.

Опція Cluster надала сталі словосполучення, до прикладу constructional *law, legal system, rights and obligation*.

Для контекстуального аналізу ключових одиниць застосовано опцію KWIC («Ключове слово в контексті»), яка дозволила простежити особливості вживання аналізованих лексем у контексті (Рис. 1).

Рис.1 Використання функції KWIC на прикладі лексеми justice

Візуалізувати розподіл (дистрибуцію у текстах корпусу) досліджуваних лексем дає змогу опція Plot. Наприклад, дистрибуція лексеми *criminal* надано на Рис.2.

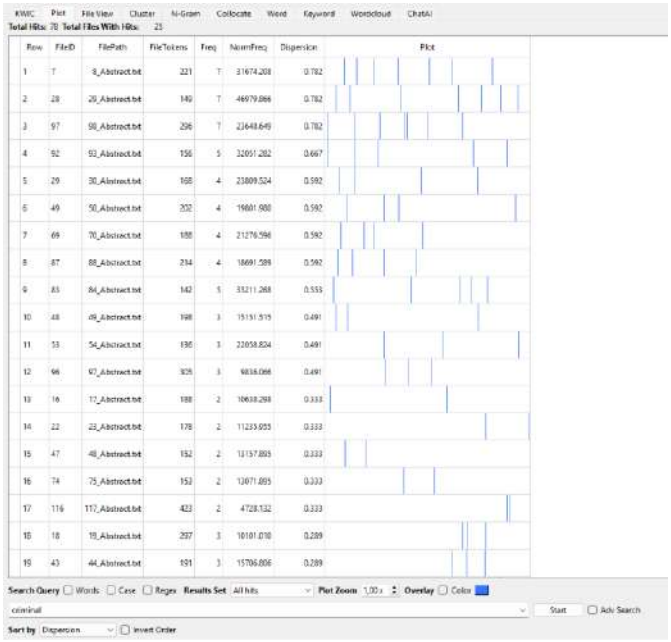


Рис.2 Використання функції Plot на прикладі лексеми criminal

Результати частотного, колокаційного та дистрибутивного аналізів корпусного матеріалу свідчать, що фахова лексика переважає у словниковому складі англомовних юридичних анотацій. Найчастотнішими виявилися термінологічні одиниці, зокрема іменники *law*, *rights*, *court*, *justice*, *system* та ін. та прикметники *legal*, *constitutional*, *criminal*, *international* та ін., а також дієслова наукового стилю *examine, analyse, discuss, identify, consider*. Колокаційний аналіз виявив значну кількість темінологічних сполучень (*constitutional law*, *legal system*, *fundamental rights*, *criminal justice*).

Висновки. Отже, результати лінгво-квантитативного аналізу корпусу анотацій юридичних наукових статей із використанням корпусного менеджеру AntConc 4.0 свідчать про стандартизований характер їхнього лексичного складу, що зорієнтований на відображення науково-аналітичного характеру юридичного дискурсу. Використання корпусних інструментів сприяє отриманню об'єктивних кількісних показників про особливості вживання лексичних одиниць, що забезпечує надійне емпіричне підґрунтя для формулювання обґрунтованих якісних висновків.

Список використаних джерел та літератури

1. Жуковська, В. В. Лінгвістичний корпус як новітній інформаційно-дослідницький інструментарій сучасного мовознавства. Вчені записки Таврійського національного університету ім. В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Соціальні комунікації, 31(70), №3, ч. 1, 113–119. Житомир, 2020. URL: https://philol.vernadskyjournals.in.ua/journals/2020/3_2020/part_1/22.pdf
2. AntConc. URL: www.laurenceanthony.net
3. DOAJ. URL: https://doaj.org

4. Goldfarb N. The Use of Corpus Linguistics in Legal Interpretation. Annual Review of Linguistics, 2021, vol. 7, p. 473-491. URL: https://www.researchgate.net/publication/348695884_The_Use_of_Corpus_Linguistics_in_Legal_Interpretation
5. McEnery, T., & Brezina, V. (2022). Fundamental Principles of Corpus Linguistics. Cambridge: Cambridge University Press. 313 p.
6. Lee, T. R., Mouritsen, S. C. Judging Ordinary Meaning. Yale Law Journal, 2018, vol. 127(3), p. 788–879. URL: https://yalelawjournal.org/pdf/LeeMouritsenFinal_djxjufwi.pdf
7. Reppen, R. (2022). Building a corpus: what are key considerations? In The Routledge Handbook of Corpus Linguistics (2nd ed., p. 8). Routledge.

Дар'я БОНДАРЧУК
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
канд. пед. наук, доцент Папіжук В.О.

ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОГРАФІКИ, МЕНТАЛЬНИХ КАРТ ТА ПРЕЗЕНТАЦІЙ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Постановка проблеми. Використання інфографіки, ментальних карт і презентацій на заняттях з англійської мови є одним із найдієвіших сучасних інструментів для підвищення якості освіти, мотивації учнів і засвоєння ними матеріалу. У добу цифровізації освіти перед учителем постає завдання не лише досконало володіти мовними навичками, а й уміло застосовувати візуальні засоби, які сприяють розвитку критичного мислення, комунікаційних здібностей і творчої складової школярів. Завдяки впровадженню таких методів процес навчання стає інтерактивнішим, наочнішим і динамічнішим, що особливо важливо під час вивчення іноземної мови.

Аналіз наукових досліджень. Сучасна українська педагогічна наука активно приділяє увагу вивченню впровадження візуальних технологій на уроках англійської мови. Зокрема, у статті Еліни Ананьян під назвою «Дидактичні можливості інфографіки на уроці англійської мови» [1] детально обґрунтовано ефективність використання інфографіки як інструмента візуалізації навчального матеріалу. Вона акцентує, що цей підхід сприяє підвищенню пізнавальної активності учнів, розвитку критичного мислення та стимулює їхню мотивацію до оволодіння англійською мовою.

У дослідженні підкреслюється, що застосування інфографіки під час опрацювання граматичних тем, вивчення лексики чи виконання проєктних завдань допомагає учням краще засвоювати навчальний матеріал, упорядковувати знання та вдосконалювати комунікативні навички. Таким

чином, методика використання інфографічних ресурсів проявляє себе як надзвичайно доцільна й ефективна у сучасному викладанні іноземних мов.

Актуальність порушеної проблеми полягає у визначенні значущості візуальних технологій як засобу формування іншомовної комунікативної компетентності. Традиційні методики часто не враховують особливостей сучасного покоління учнів, які природно сприймають інформацію через візуальний контент. Тому виникає потреба детального аналізу того, як застосування інфографіки, ментальних карт і мультимедійних презентацій здатне оптимізувати навчальний процес з англійської мови та підвищити його ефективність.

Мета статті – проаналізувати, як застосування інфографіки, ментальних карт та презентацій впливають на ефективність уроків англійської мови.

Виклад основного матеріалу. Ментальні карти, які ще називають картами пам'яті, стрімко набувають популярності завдяки своїй ефективності як інструмента візуального мислення. Вони полегшують структурування знань, узагальнення інформації та розвиток асоціативного мислення. Під час вивчення англійської мови використання таких карт сприяє кращому засвоєнню нової лексики, формуванню граматичних зв'язків і підвищенню мовленнєвої активності. Створюючи власні ментальні карти, учні стають активними учасниками освітнього процесу, що сприяє розвитку самостійності.

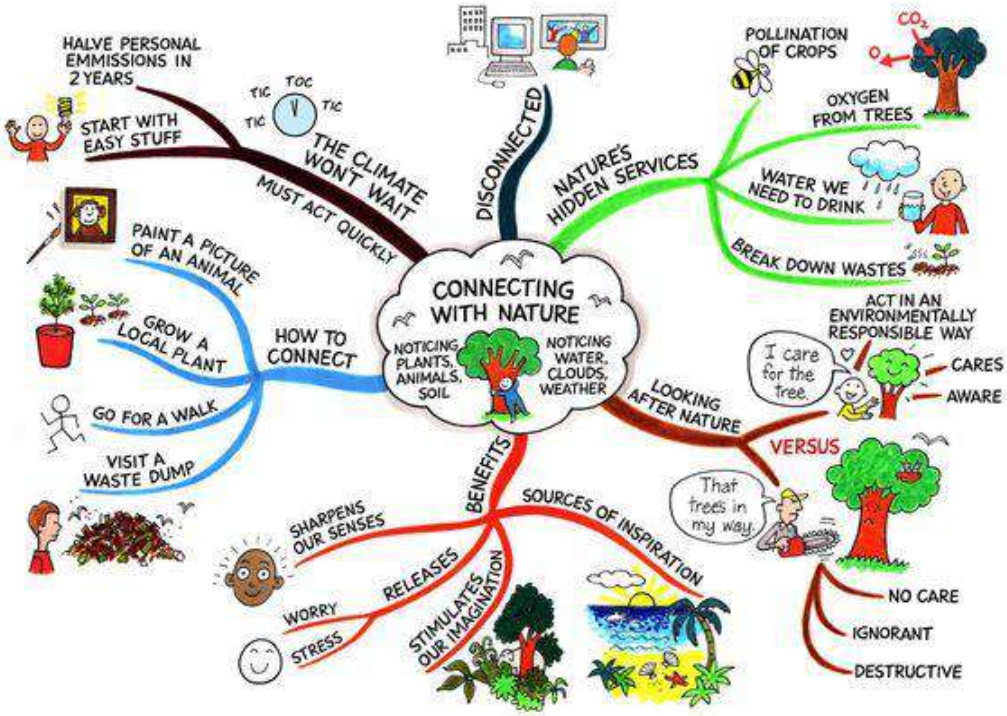


Рис.1. Приклад ментальної карти

Інфографіка, як сучасний засіб педагогіки, демонструє себе ефективним інструментом подання великого обсягу інформації у стислому, структурованому та зрозумілому форматі. У сфері навчання англійської мови вона широко застосовується для пояснення граматики, представлення тематичного словника або систематизації вивченого матеріалу. Використання

інфографіки розвиває у школярів навички аналізу, систематизації й подання інформації, а також позитивно впливає на формування їхньої мовної та візуальної грамотності.

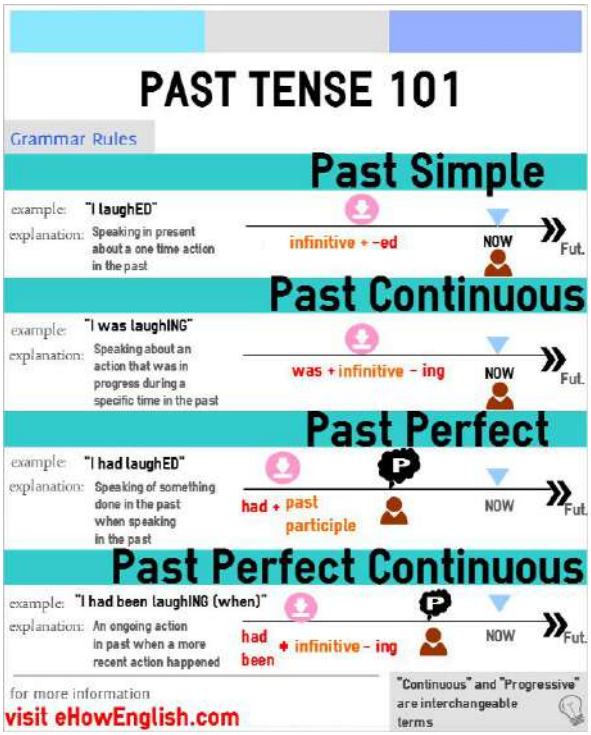


Рис.2. Приклад інфографіки

Мультимедійні презентації є ще одним важливим інструментом на уроках англійської мови. За допомогою поєднання візуальних, аудіо- та текстових компонентів вони забезпечують більш глибоке та емоційне сприйняття матеріалу. Презентації сприяють не лише підвищенню зацікавленості учнів, але й активізації їхньої пізнавальної діяльності. До того ж процес самостійного створення презентацій мотивує учнів до розвитку комунікативних навичок англійською мовою, розвиває творче мислення та сприяє підвищенню мотивації.

Рис.3. Приклад презентації

Сучасна освіта, орієнтована на цифрові технології, вимагає інтеграції таких візуальних методів, як інфографіка, ментальні карти та мультимедійні

презентації. [2] Це робить навчальний процес більш адаптивним до особистих потреб учнів і забезпечує формування ключових компетентностей відповідно до вимог Нової української школи. Технологічний підхід дозволяє покращити якість навчання через створення інтерактивного освітнього середовища.

Ціль дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні й практичному оцінюванні ефективності використання візуальних інструментів – таких як ментальні карти, інфографіка та мультимедійні презентації – у процесі вивчення англійської мови. Для досягнення цієї мети необхідно визначити педагогічні умови, за яких ці засоби максимально сприятимуть формуванню іншомовних компетенцій.

Практичний аспект дослідження полягає у покращенні якості навчання через активне використання візуальних технологій. Учителі, які впроваджують ці методи, відзначають позитивний вплив: покращення концентрації уваги учнів, зменшення навчальної втоми та підвищення загального інтересу до предмета. Це підкреслює значний потенціал таких підходів у контексті стимулювання навчальної мотивації та ефективного засвоєння матеріалу.

Варто відзначити, що використання інфографіки та ментальних карт не вимагає складного технічного забезпечення. Сучасні безкоштовні онлайн-інструменти, як-от Canva, MindMeister та Piktochart, дозволяють швидко й ефективно створювати візуальні матеріали. Це робить такі засоби доступними навіть у звичайних шкільних класах, сприяючи розвитку цифрової грамотності як у вчителів, так і в учнів.

На практиці застосування цих методів сприяє покращенню міжособистісної взаємодії. Працюючи над спільними інфографіками чи презентаціями, учні мають змогу розвивати командні навички, навчатися домовлятися та виражати свої думки англійською мовою. Це не тільки вдосконалює їхню комунікативну компетентність, але й сприяє формуванню соціальної активності.

Ефективність візуальних інструментів підтверджується педагогічними дослідженнями, які фіксують підвищення рівня засвоєння матеріалу на 25–30%. [3] Завдяки візуальній подачі інформація запам’ятовується краще, а комбінація тексту та зображень активує обидві півкулі мозку, що забезпечує глибше розуміння навчального матеріалу.

Особливо цінним є розвиток креативного мислення. Створюючи інфографіку чи ментальні карти, школярі навчаються шукати нестандартні підходи до вирішення завдань, знаходити оригінальні способи представлення інформації й активно використовувати англійську мову в інтерактивному середовищі.

Подібні завдання допомагають учням реалізувати свій потенціал і здобути впевненість у власних силах. Використання візуальних технологій також дозволяє ефективно диференціювати освітній процес. Завдяки їм можна враховувати різні типи сприйняття – візуальний, аудіальний чи

кінестетичний – і покращувати засвоєння мовного матеріалу для учнів із різних категорій.

Висновки. Отже, інфографіка, ментальні карти та презентації є не просто додатковими інструментами, а ключовими педагогічними засобами, що сприяють розвитку важливих компетентностей у процесі вивчення англійської мови. Їхнє впровадження відповідає сучасним освітнім стандартам, орієнтованим на активне використання цифрових технологій та підтримку творчих здібностей особистості.

Систематична інтеграція візуальних технологій у процес навчання англійської мови забезпечує гармонійне поєднання когнітивних, комунікативних і творчих аспектів. Це не тільки підвищує ефективність уроків, але й мотивує учнів до самостійного опанування мови, розвитку логічного мислення та формування високої комунікативної культури.

Список використаних джерел та літератури

1. Ананьян Е. Дидактичні можливості інфографіки на уроці англійської мови. Актуальні проблеми гуманітарних і природничих наук. 2023. № 59, ч. 1. С. 172–176. Режим доступу: https://aphn-journal.in.ua/archive/59_2023/part_1/29.pdf
2. Голуб І. В. Використання інфографіки на уроках англійської. Інформаційні технології. 2016. С. 1–8. Режим доступу: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/712057/2/golub%202016%2005%2019 .pdf
3. Ішутіна О. Використання ментальних карт під час викладання курсу «Іноземна мова (за професійним спрямуванням)». Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти. 2025. № 2(23). С. 15–24. Режим доступу: https://www.researchgate.net/publication/394381964_VIKORISTANNA_MENTALNIH_KART_PID_CAS_VIKLADANNA_KURSU_INO ZEMNA_MOVA_ZA_PROFESIJNIM_SPRAMUVANNAM.

Анастасія БОРОВСЬКА
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
канд. філол. наук, доц. Кузьменко О. Ю.

АНАЛІЗ СУЧАСНИХ ПІДРУЧНИКІВ, ВИДАНИХ В УКРАЇНІ, ДЛЯ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ СТАРШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ (ООП)

Постановка проблеми. З огляду на розширення інклюзивних освітніх практик та зростання кількості учнів старшої школи з особливими освітніми потребами (ООП), постає нагальна потреба у забезпеченні їх доступом до

якісних, адаптованих і методично обґрунтованих підручників та навчальних матеріалів. Обмежена доступність таких ресурсів призводить до академічної ізоляції та нерівного доступу до освітніх можливостей, що ускладнює реалізацію принципів інклюзивної освіти, закріплених у законодавстві України та міжнародних нормах.[2]

Проблема посилюється ще й тим, що на рівні старшої школи істотно зростають вимоги до самостійної навчальної діяльності здобувачів освіти, опрацювання ними абстрактних понять і роботи з академічними текстами. За відсутності адаптованих друкованих і цифрових ресурсів учні з ООП стикаються з труднощами розуміння змісту, зниженням мотивації, ризиком соціальної ізоляції та обмеженням можливостей для продовження освіти.

Саме тому дослідження рівня доступності сучасних підручників для старшокласників з ООП є необхідною умовою підвищення якості інклюзивного навчання та забезпечення їхньої успішної освітньої траєкторії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Оскільки питання доступності освітнього контенту є ключовим для реалізації інклюзивної освіти, воно стало предметом уваги низки вітчизняних та міжнародних дослідників.

Так, проблема технічної доступності підручників уже піднімалася такими експертами, як Larry Florian [8], представниками W3C (автори WCAG)[14] та Kourkoutas E. [9], чиї праці окреслюють технічні критерії доступності і вимоги до електронних форматів.

Дослідження в галузі мультимодальності (використання різних способів сприйняття інформації) та адаптації контенту, проведені А. Аль-Азаві [7], П.Ланкастером, Д. Мітчеллом, Е. Куркутасом та RNIB, пропонують методики перетворення графічних матеріалів та завдань з точних наук (STEM) у вербальні, аудіо та тактильні формати.

Розроблені й шаблони для озвучування тексту та правила спрощення інструкцій, які враховують потреби учнів з різними видами порушень розвитку (сенсорними, когнітивними, моторними та іншими).

В українській науковій та методичній літературі, зокрема у працях Є.Синьової, С. Федоренка, К. Глушенка та Г. Серпутько [5], містяться рекомендації щодо оформлення та адаптації вже існуючих друкованих видань.

Дослідження О. Волошиної [1], І. Демченка, А. Степаненка та Н. С. Щерби були зосереджені на підготовці вчителів до інклюзивної практики, виявленні факторів, що впливають на їхню готовність, та розробці моделей методичного супроводу для роботи зі старшокласниками з особливими освітніми потребами.

Однак, питання створення спеціалізованих підручників та пошуку комплексних рішень для адаптації навчальних матеріалів для старшокласників залишається недостатньо розробленим, що й зумовлює **актуальність** нашої розвідки.

Звідси наша робота ставить за **мету** дослідити доступність текстового матеріалу та вправ у сучасних підручниках для учнів з ООП на старшому етапі шкільної освіти.

Виклад основного матеріалу. Сучасна інклюзивна освіта будується на наукових дослідженнях українських та міжнародних фахівців. Вона вимагає комплексного підходу, що охоплює педагогіку, технології та психосоціальні аспекти. Основні принципи інклюзивного навчання передбачають системні зміни в навчальних планах та методах викладання, що відображаються в рекомендаціях Міністерства освіти для учнів з особливими освітніми потребами. Для успішного впровадження необхідне різноманітне представлення інформації, адаптація підручників та співпраця між усіма учасниками процесу – авторами, видавцями та ресурсними центрами.

Розглянемо дидактичний матеріал підручників для 11 класу (Карпюк, Калініна/Самойлюкевич, Prepare for School Exams, Speakout) в аспекті їх доступності для учнів з ООП. Для проведення аналізу нами було застосовано метод контент-аналізу, який передбачав якісний текстовий огляд матеріалів підручника та супутніх ресурсів видавництва. У ході дослідження було детально вивчено електронне видання Student’s Book, зібрано відомості про комплектні матеріали (Workbook, Teacher’s Book, аудіо та цифрові компоненти), проаналізовано приклади верстки типових сторінок з навчальними текстами, завданнями та ілюстраціями. Оцінка доступності здійснювалася за критеріями, що враховують потреби різних ООП:

- формат і типографіка (розмір шрифту, контраст, міжрядковий інтервал, одноколонкова структура);
- мультимодальність (наявність аудіо, відео, інтерактивних вправ, аудіоописів);
- семантична розмітка електронних файлів (теговані PDF/EPUB, доступність для екранних рідерів);
- дидактичні адаптації для ООП (текстові альтернативи, вербалізовані описи, спрощені версії завдань, варіанти оцінювання);
- наявність спеціалізованих адаптацій (версії великим шрифтом, шрифт Брайля, тактильні набори для STEM).

Проведений аналіз виявив, що кожен з підручників має свою цінність та переваги. Однак, жоден з них не є повністю доступним з технічної та дидактичної точки зору для всіх учнів з особливими освітніми потребами (ООП).

Підручник за авторством О.Карпюк [4] має чітку структуру уроків, послідовно подає граматичний та лексичний матеріал. Наявність робочого зошита та методичних рекомендацій для вчителя створює зручну основу для диференційованого навчання. Проте друкована версія використовує стандартний шрифт та іноді щільне розташування елементів. Електронні версії часто не мають повноцінної семантичної розмітки. Ілюстрації та схеми не завжди супроводжуються текстовими описами або вербальними інструкціями.

Підручник Л.Калініної та І.Самойлюкевич [3] відзначається продуманою модульною структурою (презентація → практика → закріплення), пропонує завдання різного рівня складності та містить корисні методичні вказівки для вчителя. Разом з тим друковані версії потребують адаптації шрифту для слабозорих. Електронні ресурси часто не мають повноцінної розмітки. Графічні завдання та ілюстрації з науково-технічних тем (STEM) нерідко позбавлені словесних описів.

Автентичний підручник Prepare авторів Стайрінг Дж., Тімс Н. та Робінсон А. [10] повноцінно охоплює лексичний та граматичний матеріал, спрямований на інтенсивне тренування всіх чотирьох мовленнєвих навичок. Сучасний дизайн та тематичні блоки є корисними для підготовки до іспитів. Однак текст у пояснювальних частинах щільно набраний. Колонтитули, рамки та багатоколонні блоки ускладнюють лінійну навігацію при автоматичній конвертації. Електронні PDF-версії часто не мають семантичних тегів. Відсутні системні текстові описи до ілюстрацій та вербальні пояснення графіки.

Ще один *автентичний підручник Speakout авторів А. Клер та Дж.Вілсон* [14] використовує модульний підхід, пропонує автентичні аудіо/відео матеріали, має багатий набір ресурсів для вчителя та онлайн-платформу. Це створює хорошу основу для диференціації та мультимодальної роботи. Структура уроків полегшує поетапну підтримку учнів. Хоча міжнародні версії пропонують електронні ресурси, локалізовані пакети часто не мають автоматично тегованих PDF/EPUB, повних аудіоописів візуальних матеріалів або готових видань шрифтом Брайля/збільшеним шрифтом. Ілюстративні блоки та оголошення потребують вербалізації для учнів з порушеннями зору.

Загалом підручники, що використовуються у 11 класі, демонструють різний рівень адаптації до потреб учнів з ООП: від мінімальних дидактичних модифікацій у вигляді диференційованих завдань до комплексних цифрових навчальних пакетів, які включають аудіосупровід, інтерактивні вправи та мультимодальні ресурси. Однак, для того, щоб учні з різними особливими освітніми потребами (ООП) могли повноцінно засвоювати матеріал, часто виникає потреба у додаткових технічних та дидактичних інструментах. Це може бути використання тегованих PDF/EPUB файлів, надання текстових альтернатив для всіх візуальних елементів (ілюстрацій, графіків), усні пояснення складних STEM-завдань, а також версії з великим шрифтом, шрифтом Брайля та тактильні матеріали.

Висновок. Аналіз показав, що підручникам для 11 класу попри їх безперечну цінність все ж бракує повної інклюзивності. Для того, щоб забезпечити рівний доступ до навчального контенту для всіх учнів, зокрема тих, хто має особливі освітні потреби, важлива координація поміж авторами, видавництвами, Міністерством освіти і місцевими ресурсними центрами для стандартизації технічних вимог і фінансування виготовлення адаптованих видань; інакше локальні інновації залишатимуться фрагментарними, а якість доступності – нерівномірною в школах. Впровадження рекомендованих змін

дозволить зробити підручники дійсно придатними для інклюзивного навчання та забезпечить рівний доступ старшокласників з ООП повноцінної середньої освіти.

Список використаних джерел та літератури

1. Волошина О., Дмітренко Н. (2016) Підготовка майбутніх учителів іноземної мови до роботи в інклюзивних класах // Наукові записки Тернопільського національного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка. №4. С. 142–150.
2. Закон України «Про освіту» (2017) від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. Відомості Верховної Ради України.
3. Калініна О., Самойлюкевич (2019) Англійська мова. 11 клас.
4. Карп'юк (2019) Англійська мова. 11 клас.
5. Синьова Є. П., Федоренко С. В., Глушенко К. О., Серпутько Г. П. (2015) Особливості друкованих навчальних матеріалів для дітей з порушеннями зору : навч. посіб. для студентів вищ. навч. закл. / за ред. Є. П. Синьової. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова. 68 с.
6. Серпутько Г. П., Федоренко М. І. (2022) Основні вимоги європейського законодавства щодо забезпечення видань інклюзивної літератури та проблеми забезпечення закладів освіти підручниками для осіб із порушеннями зору : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. Європейські практики інклюзивної освіти, 12 трав. 2022, м. Київ. С. 172–176. URL: http://scaes.info/activities/conferences/425/ (дата звернення 26.10.2025).
7. Al-Azawei, A., Serenelli, F. and Lundqvist, K. (2016) Universal Design for Learning (UDL): A content analysis of peer-reviewed journal papers from 2012 to 2015. Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, 16, 39–56.
8. Florian, L. (n.d.) Inclusive pedagogy: From learning to action. Supporting each individual in the context of everybody. URL: https://www.academia.edu/24488486/Inclusive_pedagogy_From_learning_to_action_Supporting_each_individual_in_the_context_of_everybody (дата звернення 28.10.2025).
9. Kourkoutas, E., Giovazolias, T. (2015) School-Based Counselling Work With Teachers: An Integrative Model.
10. Prepare Ukrainian Edition. Grade 11 Styring, J., Tims, N., Robinson, A. (2023)
11. . Grade 11. Robinson, A. (2024).
12. RNIB (n.d.) Converting images, graphs and STEM tasks into accessible formats : practical guidance. RNIB. URL: https://www.rnib.org.uk/ (дата звернення 28.10.2025).
13. Royal National Institute of Blind People (RNIB) (n.d.) Guidance on accessible publishing and education. RNIB. URL: https://www.rnib.org.uk/ (дата звернення 28.10.2025).

14. Speakout (Pearson) (2022) Speak Out. 3rd Edition. B1. Антонія Клер , Дж. Дж. Вілсон
15. W3C (2018) Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) 2.1 : Recommendation 05 June 2018. W3C (World Wide Web Consortium). URL: https://www.w3.org/TR/WCAG21/ (дата звернення 28.10.2025).

Дарія БУРМАКІНА
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
канд. філол. наук, доц. Савчук І.І.

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЧЕРЕЗ АНАЛІЗ СИТУАЦІЙ ВИРАЖЕННЯ ДОВІРИ

Постановка проблеми. У сучасній школі формування комунікативної компетентності старшокласників розглядається як одне з провідних завдань навчально-виховного процесу, адже від цього залежить здатність учнів ефективно взаємодіяти у різних соціальних та культурних контекстах. Водночас на практиці спостерігається недостатня кількість методичних розробок, що спрямовані на формування цієї компетентності через роботу з конкретними комунікативними ситуаціями, зокрема тими, що пов’язані з вираженням довіри. Саме довіра є ключовим чинником побудови гармонійних взаємин, а її мовне вираження в англомовному дискурсі становить важливий дидактичний матеріал для старшої школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Науковці приділяють значну увагу проблемі розвитку комунікативної компетентності школярів. Так, З. Бакум та О. Пальчикова розглядають формування ключової компетентності у старшій школі як інтегративний процес, що має реалізовуватися у різних навчальних дисциплінах [1, с. 226]. А. Білоус акцентує на ефективності мультимедійних засобів, зокрема відеоматеріалів, у процесі розвитку комунікативних умінь старшокласників [2, с. 37]. У свою чергу, Н. Горобченко та Т. Ващенко зосереджуються на інформаційно-комунікативній компетентності, визначаючи її як необхідну умову успішної соціалізації сучасного учня [3, с. 112]. І. Кучеренко та Л. Мамчур аналізують психолінгводидактичні аспекти формування комунікативної компетентності, підкреслюючи взаємозв’язок між когнітивними й емоційними складниками мовленнєвої діяльності [4, с. 110]. У концепції Нової української школи комунікативна компетентність окреслюється як одна з ключових, що формує здатність учня до активної участі в житті суспільства [5]. Попри широкий спектр досліджень, питання формування комунікативної компетентності через аналіз ситуацій вираження довіри в англомовному художньому дискурсі залишається недостатньо опрацьованим.

Обґрунтування актуальності дослідження. Ситуації вираження довіри відображають найважливіші аспекти людських взаємин, пов'язані з відповідальністю, чесністю та співпрацею. Їх аналіз дозволяє учням розвивати навички емпатії, аргументації, толерантності та критичного осмислення власних дій, що є необхідними для успішної комунікації у полікультурному середовищі. З огляду на виклики сучасного суспільства, де довіра виступає фундаментом міжособистісних і громадянських відносин, інтеграція аналізу таких ситуацій у навчальний процес є педагогічно доцільною та своєчасною.

Метою є теоретичне обґрунтування та практичне визначення ролі аналізу ситуацій вираження довіри у сучасному англомовному художньому дискурсі як засобу формування комунікативної компетентності старшокласників..

Виклад основного матеріалу. Аналіз здійснювався на матеріалі сучасного англомовного художнього дискурсу, зокрема романів *Sally Rooney «Normal People»*, *V.E. Schwab «The Invisible Life of Addie LaRue»*, *David Mitchell «Cloud Atlas»* та *Kate Atkinson «Life After Life»*. Усі ці твори містять виразні ситуації, у яких довіра стає визначальною для розвитку сюжету і комунікативної поведінки персонажів. Робота зі старшокласниками може проводитися через аналіз мовних і смислових маркерів довіри, що дозволить інтегрувати літературознавчий і комунікативний підходи. Ситуації вираження довіри у художніх текстах можна умовно поділити на кілька типів: особистісну (інтимну), ризикову (саморозкриття), соціально-культурну та екзистенційну [6, с. 721]. Кожен із цих різновидів представлений у зазначених творах і може стати підґрунтям для створення вправ, спрямованих на розвиток різних складників комунікативної компетентності.

У романі С. Руні *«Normal People»* довіра постає як чинник інтимних міжособистісних стосунків. У сцені, де герой зізнається: *"I trust you more than anyone"* («Я довіряю тобі більше, ніж будь-кому іншому»), учні можуть простежувати, як просте мовне висловлювання змінює динаміку діалогу. Порівняння з альтернативною інтерпретацією без слів довіри показує, що відсутність цього маркера спричиняє емоційний розрив. Учні можуть виконувати вправу «Порівняй діалог», створюючи дві версії тієї ж сцени – з довірою і без неї – та обговорювати, як це впливає на взаємини героїв. Також доцільно використовувати завдання «Емоційна карта», де школярі визначають почуття героїв до та після висловлювання довіри, що сприятиме розвитку емоційного інтелекту.

У романі В. Шваб *«The Invisible Life of Addie LaRue»* довіра набуває форми ризику й саморозкриття. Героїня звертається до співрозмовника словами: *"If I tell you the truth, will you believe me?"* («Якщо я скажу тобі правду, ти повіриш мені?»). Старшокласники можуть аналізувати цю репліку, виділяючи умовну конструкцію як граматичний маркер невпевненості та прагнення отримати підтвердження довіри. Корисною може бути вправа «Множинні відповіді»: учні складають кілька можливих реакцій співрозмовника – від щирої підтримки до категоричної недовіри – та

пояснюють, як змінюється розвиток діалогу. Інша вправа – «Вразливість у діалозі»: учні добирають власні приклади з життя чи медіа, де довіра потребує ризику, та обговорюють, чи завжди щирість веде до позитивного результату. Це сприятиме формуванню стратегічної компетентності та розвитку навичок аргументації.

Роман Д. Мітчелла *«Cloud Atlas»* демонструє міжкультурний аспект вираження довіри. У XIX столітті герой говорить: *"I give you my word of honour"* («Я даю тобі своє чесне слово»), тоді як у сучасній частині твору вживається *"You can count on me"* («Можеш на мене покластися»). Учні можуть зіставляти ці висловлювання, визначати стилістичні відмінності та робити висновки про сталість самої категорії довіри попри мовні зміни. Ефективною є вправа «Історичне зіставлення»: учні створюють таблицю порівнянь мовних маркерів довіри у різні епохи та формують узагальнення щодо культурних цінностей. Можна запропонувати також вправу «Сучасний варіант»: учні перефразовують старовинні висловлювання довіри мовою сучасних підлітків, після чого обговорюють, чи збереглася сила цього комунікативного акту. Це допомагає формувати соціолінгвістичну та міжкультурну компетентності.

У романі К. Аткінсон *«Life After Life»* довіра показана як моральний вибір у критичних ситуаціях. У часи війни героїня зізнається: *"I have to trust you, otherwise I won't survive"* («Я мушу довіритися тобі, інакше я не виживу»). Учні можуть аналізувати цей приклад, визначаючи, що довіра тут виходить за межі особистісних стосунків і набуває екзистенційного виміру. Доцільно застосувати вправу «Моральна дилема»: учні дискутують, у яких ситуаціях довіра стає не просто емоційним вибором, а умовою збереження життя чи людяності. Ще одна можлива вправа – «Альтернативний сценарій»: учні переписують сцену, де персонаж не довіряє, і прогнозують, як це вплине на подальший сюжет. Такі завдання сприятимуть розвитку дискурсивної та критичної компетентності, а також формуванню ціннісних орієнтирів у спілкуванні.

Окрім роботи з окремими уривками, учням можна пропонувати комплексні завдання, що узагальнюють набуті знання. Наприклад, створення «Словника довіри», де школярі збиратимуть англійські лексеми та вирази, пов'язані з категорією довіри, із зазначенням українських відповідників. Або проєкт «Trust in English Fiction», де групи учнів презентуватимуть плакати чи міні-дослідження, узагальнюючи способи вираження довіри у різних творах. Доцільним є також порівняння художнього тексту з його екранізацією: це дає можливість побачити, як довіра передається через невербальні засоби – інтонацію, жести, міміку.

Висновки. Аналіз ситуацій вираження довіри у сучасному англомовному художньому дискурсі може реалізовуватися через різні види вправ, що поєднують літературний аналіз із розвитком мовленнєвих і соціальних навичок. Запропоновані завдання сприятимуть розвитку лексико-граматичних умінь, соціолінгвістичної, стратегічної та дискурсивної

компетентності, а також вихованню емпатії, відповідальності й готовності до партнерської взаємодії.

Список використаних джерел та літератури

1. Бакум З., Пальчикова О. Формування ключової компетентності «Спілкування іноземними мовами» учнів старшої школи на уроках української мови. *Філологічні студії: Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету.* 2022. Вип. 21. С. 225–242. DOI: https://doi.org/10.31812/filstd.v21i.4767
2. Білоус А.А. Методика формування комунікативної компетентності у старшокласників з використанням мультимедійних засобів навчання (відеоматеріалів). *Інноваційна педагогіка.* 2022. Вип. 43, Т. 1. С. 35–42.
3. Горобченко Н.В., Ващенко Т.Ю. Особливості формування інформаційно-комунікативної компетентності старшокласників. *Імідж сучасного педагога.* 2022. №3(204). С. 111–114. DOI: https://doi.org/10.33272/2522-9729-2022-3(204)-111-114.
4. Кучеренко І.А., Мамчур Л. Формування комунікативної компетентності учнів: психолінгводидактичний аспект. *Освітня аналітика України.* 2023. №1. С. 108–122.
5. НУШ. URL: https://mon.gov.ua/tag/nova-ukrainska-shkola
6. Franeta D. Migrations of Trust: Reasonable Trust and Epistemic Transgressions. *Human Studies.* 2022. Vol. 45, № 4. P. 719–738. DOI: https://doi.org/10.1007/s10746-022-09651-5

Оксана ВАСИЛЕНКО
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
канд. філол. наук, доц. Гирин О.В.

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНИХ НАВИЧОК УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ НА МАТЕРІАЛІ ФОРМ КАТЕГОРІЇ СПОСОБУ АНГЛІЙСЬКОГО ДІЄСЛОВА

Вступ. Сучасна іншомовна освіта вимагає від учителя не лише передавання знань, а й формування у школярів здатності ефективно спілкуватися в іншомовному середовищі. Комунікативна компетентність, що є метою навчання іноземної мови, охоплює низку взаємопов'язаних складників: мовну, мовленнєву, соціокультурну, стратегічну та граматичну компетентності. Саме граматична компетентність забезпечує правильність, точність і логічність мовлення, дозволяє уникати помилок, що можуть змінити зміст висловлювання.

Попри визнання важливості граматики, у практиці шкільного навчання спостерігається тенденція до її формального засвоєння. Учні запам'ятовують правила, виконують вправи на підстановку, але часто не переносять ці знання у реальне спілкування. Особливо складною для засвоєння є **категорія способу англійського дієслова (mood)**, оскільки вона передає абстрактні значення ймовірності, умовності, поради, сумніву або обов'язку. Саме тому актуальним завданням сучасної методики є розробка ефективних засобів формування граматичних навичок старшокласників на матеріалі форм категорії способу англійського дієслова.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Методика навчання граматики англійської мови має глибоку наукову традицію. Проблеми формування граматичних навичок розглядали у своїх працях Л. В. Калініна, Н. С. Щерба, В. В. Жуковська, О. Ю. Кузьменко, І. Б. Морозова, Т. І. Мосійчук та інші дослідники. Л. В. Калініна [1] визначає граматику як невід'ємний компонент комунікативної компетентності, наголошуючи на необхідності засвоєння її у природному мовленнєвому контексті. Н. С. Щерба [4] підкреслює важливість свідомого підходу до навчання граматики, який передбачає осмислення функцій граматичних форм у комунікації. О. Ю. Кузьменко [5] акцентує на ролі аналізу помилок як засобу підвищення рівня граматичної обізнаності.

Попри значну кількість праць, специфіка формування граматичних навичок саме у процесі засвоєння категорії способу англійського дієслова досліджена недостатньо. Це визначає **актуальність і новизну** пропонованої роботи.

Мета і завдання дослідження. Мета статті полягає у визначенні методичних засад ефективного формування граматичних навичок учнів старшої школи під час вивчення форм категорії способу англійського дієслова.

Для досягнення мети поставлено такі **завдання**:

1. Проаналізувати психолінгвістичні та методичні засади формування граматичних навичок.
2. Визначити труднощі засвоєння категорії способу англійського дієслова учнями старшої школи.
3. Запропонувати ефективні прийоми та вправи для формування відповідних навичок.
4. Окреслити шляхи використання цифрових технологій і автентичних матеріалів у цьому процесі.

Теоретичні основи дослідження.

1. Психолінгвістичний аспект формування граматичних навичок

Граматичні навички, за визначенням психологів і методистів, є **автоматизованими діями**, що забезпечують правильне використання граматичних структур у мовленні. Їх формування відбувається поетапно:

- **орієнтувально-аналітичний етап** — учні усвідомлюють структуру граматичної форми, її значення та функцію;

- **тренувальний етап** — виконуються вправи на закріплення, трансформацію й застосування форми у різних контекстах;
- **комунікативно-мовленнєвий етап** — учні використовують форми у реальних ситуаціях спілкування, досягаючи автоматизації.

Такий підхід поєднує усвідомлене навчання і практичне використання граматики, що відповідає когнітивним особливостям старшокласників.

2. Принципи навчання граматики у старшій школі.

До основних принципів належать:

- **комунікативність** — граматика засвоюється у процесі виконання мовленнєвих завдань;
- **функціональність** — кожна граматична одиниця розглядається у контексті її значення і функції;
- **інтегрованість** — граматика не ізолюється, а поєднується з лексикою, аудіюванням, читанням і письмом;
- **поступовість і системність** — новий матеріал вводиться на основі вже засвоєного;
- **усвідомленість і рефлексія** — учні аналізують власні помилки та осмислюють функції граматичних структур.

Методика навчання категорії способу англійського дієслова.

Категорія способу (mood) виражає ставлення мовця до реальності дії. В англійській мові традиційно виокремлюють **дійсний (indicative), умовний (subjunctive/conditional)** та **наказовий (imperative)** способи. Крім того, функцію вираження модальності виконують **модальні дієслова** (can, could, must, may, might, should, have to тощо).

Через багатозначність і контекстуальну варіативність ці форми викликають труднощі у школярів, особливо під час перекладу та створення власних висловлювань. Ефективним є **зіставлення з рідною мовою**, оскільки українська не має розгалуженої системи модальних дієслів, а значення модальності передається переважно лексичними засобами.

Види вправ для формування навичок:

1. **Механічні вправи** – підстановчі, трансформаційні, спрямовані на засвоєння форми.
2. **Умовно-комунікативні** – завершення ситуацій, відповіді на запитання, вибір адекватної форми.
3. **Комунікативні** – рольові ігри, міні-дебати, створення діалогів і листів.

Наприклад, під час навчання форм **should / ought to / had better** учням пропонується ситуація: *Your friend spends too much time on the phone. What should he do?* — що спонукає використовувати потрібну структуру у природному мовленні.

Використання інноваційних технологій у навчанні граматики

Сучасні цифрові засоби створюють широкі можливості для розвитку граматичних умінь.

- **Корпусні ресурси** (SketchEngine, COCA) дозволяють учням спостерігати реальні приклади вживання граматичних форм, формуючи відчуття частотності та контексту.
- **Інтерактивні платформи** (Wordwall, LearningApps, Quizlet) забезпечують ігрову мотивацію та самоперевірку.
- **Мультимедійні матеріали** — відео, подкасти, субтитровані діалоги — сприяють кращому засвоєнню граматики у контексті автентичного мовлення.

Інтеграція технологій особливо ефективна у старшій школі, адже відповідає когнітивним і соціальним особливостям підлітків, які надають перевагу візуальним і цифровим формам навчання.

Практична модель уроку.

Формування граматичних навичок доцільно здійснювати у рамках **уроку-комунікації**. Прикладом може бути тема *"Expressing Obligation and Necessity"* (11 клас).

Етапи уроку:

1. **Warm-up:** коротка дискусія про шкільні правила (*You must wear a uniform. You don't have to come on Sunday.*).
2. **Presentation:** пояснення різниці між *must* і *have to* за допомогою прикладів з відео.
3. **Practice:** інтерактивні вправи на Wordwall (вибір правильної форми).
4. **Production:** рольова гра "School Rules Committee" — учні створюють власні правила, використовуючи модальні дієслова.
5. **Reflection:** обговорення, які форми вживалися і чому.

Такий підхід поєднує аналітичне й практичне опрацювання, розвиває не лише граматичну, а й комунікативну та соціальну компетентності.

Висновки. Формування граматичних навичок у старшій школі має спиратися на **комунікативно-функціональний підхід**, який поєднує свідоме засвоєння правил із практичним застосуванням у реальному мовленні. Ефективність навчання категорії способу англійського дієслова зростає за умови використання:

- ситуативно-рольових завдань;
- автентичних текстів і діалогів;
- інтерактивних цифрових ресурсів;
- рефлексивних методів аналізу власних висловлювань.

Запропоновані методичні засади сприяють розвитку в учнів мовної інтуїції, автономності й готовності до використання англійської мови в реальних ситуаціях спілкування.

Список використаних джерел

1. Калініна Л. В. та ін. *The Journey from an English Learner to an English Teacher. На шляху до професійної майстерності: від студента до вчителя.* Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2022. 301 с.

2. Жуковська В. В. *Основи теорії та практики стилістики англійської мови.* Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. 240 с.
3. Морозова І. Б., Репушевська І. І. *Типові героїні англомовного роману крізь дзеркало синтаксису їхнього мовлення.* Нова філологія, 2022, № 85, с. 187–195.
4. Щерба Н. С. *Теоретичні та методичні засади підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до реалізації практикоорієнтованого навчання старшокласників з особливими потребами.* Дис. ... д-ра пед. наук. Житомир, 2021. 495 с.
5. Кузьменко О. Ю. *Error analysis and dealing with errors.* The Journey from an English Learner to an English Teacher. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2022. С. 182–191.
6. SketchEngine. URL: https://www.sketchengine.eu (дата звернення: 05.10.2025).

Тетяна ВАСИЛЬКІВСЬКА
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
канд. пед. наук., проф. Калініна Л. В.

ДОЦІЛЬНІСТЬ ФОРМУВАННЯ ВИСОКОРІВНЕВИХ ВМІНЬ МИСЛЕННЯ У УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ НА ОСНОВІ VLOG-ТЕХНОЛОГІЇ

Постановка проблеми. В умовах глобальних кризових явищ та структурних трансформацій освітньої системи, потреба у формуванні високорівневих умінь мислення (Higher Order Thinking Skills – HOTS) у старшокласників є критичною. У новому Державному стандарті базової середньої освіти [1] та модельних програмах вимагається, щоб у учнів обов'язково були сформовані високорівневі уміння, що включають критичний аналіз, креативність та здатність до обґрунтованого оцінювання. HOTS є необхідними для ефективного освоєння іноземної мови та успішної адаптації до вимог сучасного ринку праці. Як такий інструмент обрано VLOG-технологію (відеоблогінг).

Наші дослідження показали, що найбільш ефективним і доцільним є використання VLOG-технології, яка мотивує учнів до вдосконалення високорівневих умінь, оскільки вона органічно поєднує іншомовну комунікацію з мультимедійною креативністю, підвищуючи внутрішню мотивацію учнів та формуючи їхню цифрову грамотність.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання використання VLOG-технології у навчальному процесі досліджується низкою сучасних науковців: Онкович Г. В., Агаркова В. В., Боголюбова М. М. K. Annan, G. Onodipe, A. Stephenson, R. Kay, S. Leung та D. Mardhyanti, T. Sulistyo, Andy. VLOG у

контексті освіти визначається як "цифрова форма самовираження, що дозволяє учням продемонструвати розуміння навчального матеріалу через особистий досвід, мовлення, невербальні сигнали та візуальні засоби". Дослідники (наприклад, Hulu M. T., Sipayung K.) наголошують, що VLOG-технологія є платформою для розвитку вищого рівня когнітивних умінь, таких як критичне осмислення, створення нового, аналіз та самооцінювання.

Водночас, наші дослідження показали, що учні при всьому цьому не всі справляються з завданнями, не вміють робити влоги і грамотно представляти свої думки англійською мовою. Зокрема, проведене нами анкетування старшокласників показало, що 68% опитаних зазначили про складність у висловленні власної думки англійською, а 60% відчувають страх або сором при спробах висловити оригінальні ідеї. Ці дані підтверджують, що, незважаючи на потенціал VLOG-технології, існує потреба в розробці чіткої методики її використання для подолання вказаних труднощів.

Обґрунтування актуальності дослідження. Актуальність дослідження полягає у необхідності компенсації методичної прогалини, спричиненої недостатністю вправ на високорівневі уміння у підручниках (наприклад, у підручнику О. Д. Карпюк [4] лише 20.7% вправ мають таку спрямованість), шляхом розробки інноваційного підходу на основі VLOG-технології. VLOG-технологія є оптимальною, оскільки вона органічно поєднує іншомовну комунікацію з мультимедійною креативністю, підвищуючи внутрішню мотивацію учнів та формуючи їхню цифрову грамотність.

Формулювання мети статті. Метою дослідження є спроба показати можливість використання VLOG-технології для системного формування високорівневих вмінь мислення у учнів старшої школи та представлення результатів експериментального доведення її ефективності.

Виклад основного матеріалу з обґрунтуванням отриманих наукових результатів**.** Під час нашого дослідження встановлено, що технологія VLOG суттєво відрізняється від традиційних методів навчання, надаючи значні переваги. Зокрема, VLOG забезпечує високий рівень розвитку критичного мислення (аналіз інформації, самооцінка), тоді як традиційне навчання має обмежений потенціал; VLOG пропонує високу мотивацію через персоналізований контент, а традиційне навчання часто має низьку мотивацію (детальніше див. Таблицю 1).

Таблиця 1

Порівняльна таблиця VLOG технолоії з традиційними технологіями

Ознака	**Традиційне навчання**	**VLOG-технології**
Активність учнів	Учні здебільшого пасивні споживачі інформації, виконують завдання за інструкціями вчителя.	Учні активно залучені у створення власного контенту, стають авторами ідей, беруть участь у виборі тем.
Розвиток	Обмежений: учні	Високий (аналіз інформації,

критичного мислення	переважно відтворюють готову інформацію з підручника чи конспекту; аналіз і оцінка застосовуються рідко.	самооцінка, робота з автентичними джерелами, рефлексія над власними роботами/підсумковим результатом.)
Мотивація	Часто низька: матеріал не завжди пов’язаний із реальним життям, переважають формальні завдання.	Висока (персоналізований і візуальний контент робить навчання більш привабливим і значущим для учня.)
Креативність	Креативні завдання (проекти, презентації) трапляються, але не є системними	Розвивається постійно: учні шукають нестандартні підходи, створюють оригінальні відео, поєднують текст, зображення та звук.
Актуальність контенту	Переважає матеріал підручника.	Контент наближений до сучасних подій і досвіду самих учнів, використовується автентична інформація з інтернету.
Форми співпраці	Переважає індивідуальна робота; групові завдання застосовуються нерегулярно.	Передбачає активну співпрацю: учні можуть працювати в парах і групах, створювати спільні влоги.
Зворотний зв'язок	Переважно від учителя, часто у вигляді оцінки; учні рідко отримують можливість самооцінки чи взаємооцінки.	Різнорівневий: від учителя, однокласників, онлайн-глядачів; учні аналізують власні продукти, розвивають уміння самоконтролю.
Методи навчання	Пояснювально-ілюстративні: лекція, вправи з підручника, опитування, контрольні роботи.	Інтерактивні: створення відео, дебати, сторітелінг, інтеграція з цифровими технологіями, презентації у форматі блогу.
Урахування стилів навчання	Здебільшого орієнтоване на візуально-текстовий та аудіальний стиль, кінестетика майже не	Забезпечує мультисенсорність: текст + відео + аудіо + невербальні засоби, що охоплює різні стилі навчання.

	залучається.	
Результативність	Вимірюється переважно через оцінки та контрольні роботи; акцент на репродукцію знань.	Вимірюється через створений продукт, рівень креативності, рефлексію, вміння застосувати знання на практиці.

Розроблена поетапна методика базується на використанні VLOG-технології як інструменту стимуляції активної мисленнєвої діяльності, що відповідає найвищим рівням таксономії Блума. Отримані наукові результати однозначно підтвердили ефективність застосування розробленої методики: було зафіксовано якісний приріст рівня сформованості високорівневих умінь мислення у старшокласників експериментальної групи, який склав приблизно 26%.

Висновки. Узагальнено психологічні та лінгвістичні основи формування HOTS, визначено ключові комунікативні функції та відповідні їм функціональні експоненти.

Як було зазначено вище, експериментальне дослідження показало перевагу використання VLOG-технології у формуванні HOTS на відміну від традиційних технологій, тому її використання є доцільним. Експериментально доведено ефективність розробленої методики.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці детальних методичних рекомендацій для вчителів закладів загальної середньої освіти щодо ефективного використання VLOG-технології для формування умінь різного типу.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт базової середньої освіти. Постанова КМУ № 851 від 31 травня 2024 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/851-2024-%D0%BF#Text (дата звернення: 28.10.2025).
2. Дубасенюк О. А. Теоретичні основи підготовки майбутнього вчителя до педагогічної творчості : монографія : у 2 т. Т. 2. Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2018. 392 с. URL: https://eprints.zu.edu.ua/28987/1/%D0%94%D1%83%D0%B1%D0%B0%D1%81%D0%B5%D0%BD%D1%8E%D0%BA%20%D0%BC%D0%BE%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D1%84%D0%B8%D1%8F%20%D0%90_4_%D0%A2%202%20%281%29%20%281%29.pdf (дата звернення: 28.10.2025).
3. Калініна Л. В., Самойлюкевич І. В. Англійська мова (9-й рік навчання, рівень стандарт). Підручник для 9 класу закладів загальної середньої освіти. Київ : Генеза, 2017. 256 с. (дата звернення: 28.10.2025).

4. Карпюк О. Д. Англійська мова (11-й рік навчання) : підручник для 11 класу закладів загальної середньої освіти. Тернопіль : Астон, 2019. 256 с. (дата звернення: 28.10.2025).
5. Лозова О. М. Психологічні аспекти засвоєння іноземної мови: Навчально-методичний посібник. Київ : Видавничий дім «Слово», 2012. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/5468/1/O_Lozova_PAZIM.pdf (дата звернення: 28.10.2025).
6. Bloom B. S. Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain. New York : David McKay Co Inc., 1956. (дата звернення: 28.10.2025).
7. Gupta T., Mishra L. Higher-Order Thinking Skills in Shaping the Future of Students. Psychology and Education. 2021. URL: https://www.psychologyandeducation.net/hots-article.pdf (дата звернення: 28.10.2025).

Валерій ВОРОНЦОВ
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
к. ф. н., доц. Кузьменко О. Ю.

ДОЦІЛЬНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ ВІДЕОФІЛЬМІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Постановка проблеми. У сучасних умовах глобалізації, посилення міжкультурної комунікації та зростаючої ролі англійської мови у професійній та академічній сферах особливої актуальності набуває проблема розвитку іншомовної комунікативної компетентності. Це зумовлено тим, що володіння іноземною мовою сьогодні розглядається не лише як засіб спілкування, а як ключовий інструмент професійного розвитку, доступу до інформаційних ресурсів та участі у міжнародному співробітництві. У цьому контексті особливої ваги набуває питання формування іншомовної комунікативної компетентності студентів закладів фахової передвищої освіти, оскільки саме ця категорія здобувачів освіти готується до безпосереднього входження у професійне середовище, де здатність ефективно спілкуватися іноземною мовою стає важливою умовою конкурентоспроможності та професійної мобільності.

Водночас традиційні підручники та навчальні матеріали не завжди спроможні забезпечити необхідний рівень автентичності мовного середовища, різноманітності комунікативних ситуацій і стійкої навчальної мотивації. Це зумовлює необхідність пошуку та впровадження нових педагогічних підходів і засобів, здатних забезпечити інтегроване формування

мовленнєвих умінь, міжкультурної обізнаності та комунікативної активності студентів.

У цьому ракурсі особливу увагу привертає використання автентичних мультимодальних матеріалів, зокрема **відеофільмів**, які поєднують зоровий і слуховий канали сприйняття та створюють умови занурення у природне мовленнєве середовище, відображаючи застосування сучасної лексики у реальних ситуаціях спілкування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На важливості використання відеофільмів у навчальному процесі свого часу наголошували вітчизняні (С. Ніколаєва, Ю. Верисокін, Г. Жогліна, Т. Леонтьєва, І. Щербакова), а також зарубіжні (M.Allan, M.Lavery, L. Miller) дослідники. Втім, попри наявність значного науково-методичного доробку, питання цілеспрямованого та системного використання відеофільмів у процесі формування іншомовної комунікативної компетентності студентів закладів фахової передвищої освіти залишається недостатньо розробленим. У наявних дослідженнях переважно висвітлюються можливості застосування аудіовізуальних матеріалів у школі, тоді як особливості професійно орієнтованого навчання студентів коледжів із його практичною спрямованістю, специфічними навчальними потребами та часовими обмеженнями часто залишаються поза увагою, що й становить **актуальність** нашої розвідки.

Метою нашого дослідження є обґрунтування доцільності використання відеофільмів на уроках англійської мови в закладах фахової передвищої освіти як інструменту розвитку іншомовної комунікативної компетентності студентів.

Виклад основного матеріалу. Використання відео в освітньому процесі позитивно впливає на розвиток когнітивних функцій здобувачів вищої освіти, насамперед покращення уваги та пам’яті, а також підвищує їхню мотивацію до навчання [6, с. 44]. Залучення різних каналів надходження інформації суттєво підсилює ефективність запам’ятовування матеріалу, оскільки активізує одночасно кілька сенсорних систем людини. Наукове підґрунтя цього явища пояснюється концепція «конуса досвіду» Едґара Дейла, яка демонструє, що рівень засвоєння знань безпосередньо залежить від ступеня активності учасника навчального процесу. Згідно з конусом досвіду, близько 10 % інформації запам’ятовується під час читання, 20 % – під час слухання, 30 % – під час спостереження, 50 % – при поєднанні слухових і зорових каналів, 70 % – у процесі обговорення, і до 90 % – коли студенти одночасно говорять і виконують певні практичні дії [5, с. 133].

Рис.1"Конус Дейла"

Відео виконує не лише навчальну, а й виховну функцію, оскільки наочні образи справляють сильний вплив на емоційно-вольову сферу та сприяють формуванню ціннісних орієнтацій. Інформація, представлена у візуально-аудіальній формі, є доступнішою для сприйняття, легше засвоюється та зберігається в пам'яті триваліший час [1, с. 19].

Крім того, використання відеофільмів на занятті дає змогу задовольнити інтереси студентів і створює сприятливі умови для їхньої активної пізнавальної діяльності. Атмосфера спільного перегляду створює ефект колективної зосередженості, завдяки чому навіть студенти з низьким рівнем концентрації стають уважнішими. Для розуміння змісту відеофільму необхідні певні зусилля, що сприяє переходу мимовільної уваги в довільну. Підвищена інтенсивність уваги, у свою чергу, позитивно впливає на процеси запам'ятовування [1, с. 19].

Разом із тим ефективність використання відеоматеріалів залежить від дотримання низки педагогічних умов:

1. підбір відео повинен відповідати рівню мовної підготовки студентів;
2. демонстрація має здійснюватися дозовано та у відповідний момент заняття;
3. перегляд необхідно організовувати таким чином, щоб кожен студент був активно залучений до пізнавальної діяльності;
4. пояснення викладача під час перегляду повинні бути чітко структурованими й спрямованими на осмислення навчального матеріалу;
5. зміст відеоматеріалу повинен відповідати темі та меті заняття [3, с. 108].

Найдоцільніше використовувати короткі відеофрагменти (3–10 хв), які дозволяють утримувати увагу студентів протягом усього заняття. Зарубіжна методична література рекомендує включати відео в навчальний процес приблизно раз на тиждень, що сприяє систематичності сприйняття аудіовізуальної інформації [2, с. 126].

У сучасній методиці викладання іноземних мов відеофільм розглядається не лише як джерело інформації, а як цілісний аудіовізуальний засіб формування комунікативної та, зокрема, лексичної компетентності. Завдяки поєднанню зорової, слухової та емоційної наочності відео має потужний когнітивний і виховний потенціал, впливаючи як на інтелектуальний, так і на емоційно-вольовий розвиток студентів [2, с.123].

Методика роботи з відео охоплює три основні етапи [4, с. 71]:

1. **Переддемонстраційний (pre-viewing)** – підготовка студентів до сприйняття, ознайомлення з лексикою, створення мотивації;

2. **Демонстраційний (while-viewing)** – перегляд відео для розуміння змісту та виконання практичних завдань;

3. **Післядемонстраційний (post-viewing)** – закріплення матеріалу, розвиток продуктивного мовлення та творчих умінь (переказ, дискусія, створення проєктів).

Роль викладача при цьому змінюється: він виступає не лише як джерело знань, а як організатор, фасилітатор та модератор навчального процесу. На підготовчому етапі викладач відбирає матеріали відповідно до рівня студентів; під час перегляду допомагає долати мовні бар'єри, пояснює складні моменти; після перегляду спрямовує дискусію, стимулює критичне мислення й мовленнєву активність. Використання відеофільмів у навчанні іноземної мови забезпечує комплексний вплив на процес засвоєння лексичного матеріалу**,** оскільки поєднує контекстуальне подання нових одиниць, їх багаторазове повторення у природних ситуаціях спілкування та можливість подальшого активного відтворення у мовленнєвій діяльності студентів. Аудіовізуальна природа відео сприяє формуванню міцних асоціативних зв'язків, поглиблює розуміння значень слів і фраз, розкриває їхні прагматичні, стилістичні та соціокультурні особливості.

Висновки. Отже, використання відеофільмів у процесі навчання іноземних мов є доцільним та ефективним засобом формування комунікативної компетентності загалом та лексичної компетентності зокрема. Відео поєднує навчальну, виховну та мотиваційну функції, сприяє розвитку пам'яті, уваги, творчості й критичного мислення. Воно створює умови для занурення у природне мовне середовищ та забезпечує автентичність навчального процесу. Ефективність застосування відеофільмів залежить від грамотного відбору матеріалів, методичного супроводу викладача та активної участі студентів на всіх етапах роботи з відео.

Список використаних джерел та літератури:

1. Березнева І. М. Відеофільми як ефективний засіб навчання англійської мови курсантами ВВЗО. *Сучасні виклики розвитку вищої школи в Україні – основні тенденції, проблемні питання, шляхи реалізації*. 2024. С. 18–20.

2. Косарева А. Використання відеоматеріалів на уроках англійської мови. *Актуальні проблеми функціонування мови і літератури в сучасному полікультурному суспільстві*. 2024. С. 123–127.

3. Кукса Б. В. Використання відеоматеріалів для розвитку монологічного мовлення на заняттях англійської мови. *Сучасні наукові дослідження у психології та педагогіці – прогрес майбутнього : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції*. С. 107–108.

4. Слободянюк Ж. Б., Подзигун О. А. Особливості використання автентичних відеофрагментів на заняттях з англійської мови. *Філософія, філологія, культура, освіта: слово молоді*. 2024. С. 71–72.

5. Тарасіч Ю., Співаковська Є. О. Організація семінарських занять студентів засобами ІКПС. *Інформаційні технології в освіті*. 2013. С. 131–139.

6. Шумило І. Використання автентичних відеосюжетів у процесі вивчення англійської мови. *Іншомовна підготовка працівників правоохоронних органів та фахівців із права*. 2016. С. 43–45.

Олександра ГОРШКАЛЬОВА
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
докт. філол. наук, проф. Жуковська В.В.

КОРПУСНА ЛЕКСИКОГРАФІЯ ЯК НОВІТНІЙ НАПРЯМ ПРИКЛАДНИХ МОВОЗНАВЧИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Постановка проблеми. У сучасному мовознавстві зростає інтерес до новітніх методів лексикографічного опису, що зумовлено розвитком інформаційних технологій і збільшенням обсягів мовних даних. Одним із важливих напрямів прикладних лінгвістичних досліджень є корпусна лексикографія, яка спирається на використання мовних корпусів як об’єктивного джерела мовних фактів. Незважаючи на те, що традиційні лексикографічні підходи ґрунтовно досліджувалися зарубіжними авторами [15; 14] та українськими мовознавцями [2; 9; 5], проблема інтеграції корпусних технологій у лексикографічну практику залишається недостатньо розробленою. Невирішеними залишаються питання методології корпусного опису лексичних одиниць, стандартизації структури корпусних словників, а також використання корпусних даних для укладання академічних, термінологічних та двомовних словників. Тому аналіз потенціалу корпусної лексикографії як інноваційного напряму є своєчасним і науково значущим.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній лінгвістиці простежується зростання інтересу до корпусних методів аналізу мовних явищ, що зумовлено розвитком цифрових технологій. У наукових публікаціях наголошується на важливості мовних корпусів як об’єктивної бази для дослідження лексики, граматики, фразеології та семантики.

Дослідження підтверджують, що використання корпусів підвищує точність мовного аналізу, сприяє опису реального вживання мовних одиниць і дозволяє виявляти статистичні закономірності в мовленні. Акцент робиться на практичному застосуванні корпусної лінгвістики в лексикографії, перекладознавстві, комп'ютерній лінгвістиці та мовній освіті [13; 7; 3].

Актуальність дослідження зумовлена зростанням ролі цифрових технологій у лінгвістиці та потребою об'єктивного аналізу мовних явищ на основі великих масивів текстів. Корпусна лінгвістика забезпечує науково обґрунтовані дані для вивчення лексики, граматики та семантики, що особливо важливо в умовах динамічного розвитку мовних процесів. Використання мовних корпусів сприяє підвищенню точності наукових досліджень і практичній модернізації лексикографії, перекладознавства та мовної освіти. Саме тому дослідження корпусних підходів є важливим і своєчасним [1; 6].

Мета статті. Окреслити корпусну лінгвістику як один із напрямів прикладних досліджень та показати практичні можливості використання корпусних технологій у сучасній лексикографічній практиці.

Виклад основного матеріалу. Лексикографія, як наука про укладання словників, зазнала значної еволюції – від традиційних друкованих джерел до сучасних цифрових форматів. З розвитком інформаційних технологій і накопиченням великих обсягів текстових даних виникла потреба в нових підходах до аналізу й опису лексики. У цьому контексті особливої актуальності набуває корпусна лексикографія – напрям, що поєднує лексикографічну практику з методами корпусної лінгвістики. Вона відкриває нові можливості для створення словників, що ґрунтуються на реальних мовних вживаннях і забезпечують більш об'єктивне, достовірне представлення лексичних одиниць у сучасній мові.

Як зазначає Жуковська В. В., корпусну лінгвістику можна розглядати як галузь прикладного мовознавства, що вивчає принципи створення, обробки та використання лінгвістичних корпусів із застосуванням сучасних комп'ютерних технологій. Вона охоплює розроблення методів збирання автентичних мовних даних (писемних і усних), а також засобів їхнього збереження й аналізу [4, с. 9 - 20].

Цей підхід у лексикографії почав інтенсивно формуватися у другій половині XX століття. Із розвитком цифрових технологій та зростанням зацікавлення мовознавчими розвідками з'явилася концепція залучення великих обсягів текстових даних у форматі лінгвістичних корпусів для створення словникових ресурсів, що відображають автентичне функціонування мови. Одним із перших вагомих кроків у цьому напрямі стало укладання Brown Corpus у 1960-х роках для англійської мови, який заклав підґрунтя для наступних дослідницьких і прикладних ініціатив. Завдяки комп'ютеризації та вдосконаленню цифрових інструментів у 1970–1980-х роках мовознавці почали впроваджувати новітні способи опрацювання текстового матеріалу. Це дало змогу не тільки оптимізувати

процес підготовки словникових статей, а й забезпечити їхню більшу точність і гнучкість. Крім того, із використанням автоматизованих засобів стало можливим виявлення закономірної повторюваності лексем, типових сполук слів (колокацій) та інших значущих мовних особливостей [4, с. 142].

Практична реалізація корпусного підходу в лексикографії швидко почала впроваджуватися з'явилися словники нового типу, створені на основі реального мовного матеріалу. На основі мовних корпусів було створено низку новаторських словників, які стали прикладами сучасної лексикографічної практики. Одним із найвідоміших є *Collins COBUILD English Dictionary* [12], що став першим тлумачним словником англійської мови, укладеним із використанням даних корпусу реальних текстів. На відміну від традиційних словників, він демонструє не лише значення слів, а й характерні контексти їх вживання, типові граматичні конструкції та стилістичні особливості. Подібні корпусні видання дозволяють точніше описувати мовну норму й узус, спираючись на статистично підтверджені мовні явища.

В українській лексикографії також спостерігається тенденція до використання корпусних підходів. Зокрема, у межах проєктів, пов'язаних із *Національним корпусом української мови*, поступово розробляються словникові ресурси, що враховують частотність, контекстуальність та функціональну варіативність лексем у сучасному мовленні [7].

Сучасна корпусна лексикографія ґрунтується на чітко визначеній методології, яка забезпечує системність та об'єктивність при укладанні словників. Першим етапом є формування корпусу – електронної бази текстів, репрезентативної щодо жанру, тематики, регістру та часових рамок. Наступний крок передбачає лінгвістичне опрацювання корпусу, що включає морфологічну, синтаксичну та за потреби семантичну розмітку текстів, що уможливлює автоматизований пошук і глибокий аналіз лексичних одиниць. Далі здійснюється вивчення частотності вживання слів, аналіз колокацій, синтагматичних і парадигматичних зв'язків, що дозволяє виявити типові моделі функціонування лексем у природному мовному середовищі. На основі отриманих результатів укладачі формують словникові статті, які, окрім традиційного тлумачення, містять приклади з корпусу, граматичні коментарі, стилістичну характеристику та інші релевантні дані. У процесі роботи активно використовуються інструменти корпусного аналізу: конкордансери, частотні словники, засоби автоматичного розпізнавання частин мови та інші програмні засоби.

Для проведення детального аналізу мовних даних та обробки великих корпусів використовують спеціалізовані програмні засоби. Одним із найбільш відомих є AntConc [10], цей безкоштовний інструмент дозволяє здійснювати різноманітні лінгвістичні операції, зокрема підрахунок частоти слів, дослідження колокацій, аналіз конкорданцій та інші види текстових досліджень. Простота використання та багатофункціональність зробили його популярним серед науковців у галузі корпусної лінгвістики.

Ще одним потужним інструментом є Sketch Engine [16], що забезпечує широкий спектр можливостей для опрацювання корпусів різного обсягу. Програма підтримує створення лексичних профілів, виявлення типових сполук слів, побудову семантичних мереж та інші методи глибинного аналізу текстів. Вона включає значну кількість мовних ресурсів, що дає змогу працювати з текстами багатьох мов світу, зокрема українською.

Для складніших досліджень й автоматизованої обробки великих масивів даних застосовують бібліотеку NLTK (Natural Language Toolkit) [11] для програмування на Python. NLTK надає інтерфейс для роботи з текстами та підтримує синтаксичний і семантичний аналіз, токенізацію, виділення сутностей та інші операції, що роблять його ефективним засобом для обробки корпусних матеріалів. Таким чином, сучасні корпусні інструменти значно розширюють можливості дослідника та підвищують точність аналізу мовних явищ.

Висновки. Корпусна лексикографія постає як один із найдинамічніших напрямів сучасної лінгвістики, що забезпечує новий рівень точності та обґрунтованості при описі системи мови. Використання реальних мовних даних дає змогу фіксувати живу мову у всій її різноманітності та динаміці. Сучасні інструменти для роботи з корпусами, такі як AntConc, Sketch Engine та NLTK, значно розширюють дослідницький арсенал лексикографів, дозволяючи проводити детальний аналіз текстових даних, встановлювати лексичні, семантичні, граматичні та синтаксичні профілі мовних одиниць. Укладання словників на основі таких методів і технологій забезпечуються гнучкими, достовірними, прикладними, корпусними та лексикографічними ресурсами. З огляду на стрімкий розвиток цифрових технологій і зростання обсягів текстових даних, корпусна лексикографія має великий потенціал для подальшого розвитку як у науковій, так і в практичній діяльності.

Список використаних джерел та літератури

1. Бобкова Т. Українська корпусна лексикографія: основні етапи й тенденції розвитку. Наукові_записки_Національного_університету "Острозька академія". Серія : Філологічна. 2014. Вип. 49. С. 267-270. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoaf2014_49_84 (дата звернення: 01.11.2025).
2. Демська–Кульчицька О. М. Базові поняття корпусної лінгвістики. *Мовознавство*. 2003. № 1. С. 42-47.
3. Голощук С. Корпусна лінгвістика: сучасний стан та перспективи досліджень. *Національний університет "Львівська політехніка"*. 2021. № 22-7. С. 33-36.
4. Жуковська В. В. Вступ до корпусної лінгвістики : навчальний посібник. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. 140 с.
5. Жуковська В. В. Лінгвістичний корпус як новітній інформаційно-дослідницький інструментарій сучасного мовознавства. *Вчені записки*

Таврійського національного університету ім. В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Соціальні комунікації. Т. 31(70), №3, ч. 1. С. 113-119. URL : https://doi.org/10.32838/2663-6069/2020.3-1/20 (дата звернення: 02.11.2025).

6. Жуковська В. В. Корпусна лінгвістика: історична перспектива та сучасний стан. *Матеріали 8-ї міжнародної наукової практичної конференції «Ключові питання в сучасній науці»*. Софія : Бял ГРАД-БГ ООД, 2012. Т. 18 : Філологічні науки. С. 24-31.

7. Український мовно-інформаційний фонд НАН України. 2025. URL: https://lcorp.ulif.org.ua/LSlist/ (дата звернення: 02.11.2025).

8. Олександрук І. В. Лінгвістичний корпус як інструмент семантичних досліджень. *Наукові записки. Серія: Філологічні науки*. 2024. Випуск 3 (210), Кропивницький: Видавничий дім «Гельветика». С. 209 - 214.

9. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми : підручник. Полтава : Довкілля-К, 2008. С. 667–669.

10. Anthony L. AntConc: Design and development of a freeware corpus analysis toolkit for the technical writing classroom. *International Professional Communication Conference . Piscataway,* NJ: IEEE. 2005. P. 729-737.

11. Bird S. NLTK: the natural language toolkit. *Proceedings of the COLING/ACL 2006 Interactive Presentation Sessions.* 2006. P. 69-72.

12. Collins Dictionaries. About Collins Online Dictionary: Definitions, Thesaurus and Translations. URL: https://www.collinsdictionary.com/about/#google_vignette (дата звернення 01.11.2025).

13. Denisová M., Rychlý P. Evaluation of the Cross-lingual Embedding Models from the Lexicographic Perspective. *Proceedings of the eLex 2023 Conference: Electronic Lexicography in the 21st Century*, Brno, 2023. P. 1–18.

14. Fuertes-Olivera P. A., Bergenholtz H. The Internet, Digital Initiatives and Lexicography. New York : Bloomsbury Academic, 2011. 5 p.

15. Gouws Rufus H. Internet lexicography in the 21st century. *Theorie, Empirie, Dokumentation,* Vol. 2. 2018. P. 215-236.

16. The Sketch Engine / Kilgarriff A. та ін. // *Proceedings of the XI EURALEX International Congress.* Lorient : Universite de Bretagne-Sud, 2004. P. 105–116. URL: https://www.sketchengine.co.uk/wpcontent/uploads/The_Sketch_Engine_2004.pdf (дата звернення 01.11.2025).

Андрій ГРЕБЕЦЬ
Слов'янський фаховий коледж
Київського авіаційного інституту
Науковий керівник:
викладач вищої категорії Сласна О.В.

ФУНКЦІОНАЛЬНО-ДИСКУРСИВНІ АСПЕКТИ ПЕРЕКЛАДУ ЖАНРУ «НОВИНИ» АНГЛОМОВНИХ МАС-МЕДІА

Постановка проблеми. Перекладознавство традиційно виходить із тези, що у прозовому перекладі перекладач підпорядковується оригіналу, а у поетичному – вступає у своєрідне змагання з ним. Однак сучасні реалії вимагають врахування ширшого спектра факторів, серед яких вагому роль відіграє культурний та комунікативний контекст. Особливої уваги заслуговує жанр «новини», який одночасно передбачає максимальну об'єктивність викладу й необхідність адаптації іншокультурних концептів для цільової аудиторії. Саме баланс між точністю і «одомашненням» (domestication) стає ключовою проблемою перекладацької практики у сфері мас-медіа.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасному перекладознавстві значного поширення набула традиція «прекрасних невірних» Ніколя Д'Абланкура, яка стала основною стратегією перекладу у працях Л. Венуті [10], Б. Хейтима [7] та інших дослідників. Вона ґрунтується на принципі «невидимості» перекладача та орієнтації на домінуючий дискурс, що маскує сам факт перекладу [6]. За твердженням А. Лефевра та С. Басснет, така стратегія поширюється на різні типи текстів: інформативні, розважальні, вокативні та ті, що виконують цивілізаційну функцію і виступають культурним капіталом [4]. Водночас П. Ньюмарк визначає текст новин як «an official text, or a text where the status of author carries authority» [8, с. 282], підкреслюючи особливий статус цього жанру. Дослідження також вказують, що форма, зміст та «правдивість» новини залежать не стільки від самої події, скільки від дискурсивного середовища, у межах якого ця подія подається [6, с. 15].

Обґрунтування актуальності дослідження. Актуальність проблеми перекладу новин обумовлюється низкою чинників. По-перше, англо-американська періодика залишається малодоступним і малодослідженим джерелом інформації для українського читача. По-друге, сучасна вітчизняна англістика прагне налагодити культурні зв'язки із західним світом через аналіз найбільш масових жанрів медіадискурсу. По-третє, професійна компетенція перекладача безпосередньо залежить від його здатності інтерпретувати жанр новин, ураховуючи як стилістичні домінанти, так і прагматичні умови комунікації. Крім того, жанр новин завжди передбачає контекстуалізацію події відповідно до схеми 5-w-and-h: who-what-why-how-where-when [9, с. 300], що вимагає від перекладача врахування як пресупозицій, так і рематичної інформації, вираженої у тексті.

Формулювання мети статті. Метою статті є з'ясування впливу мовних функцій на вибір перекладацьких стратегій і трансформацій, а також визначення шляхів збереження функціонального навантаження тексту у процесі перекладу жанру «новини» англомовних мас-медіа.

Ілюстративним матеріалом виступають тексти англомовних видань *The Guardian* [1] та *The Independent* [2], які, з одного боку, дотримуються домінуючого дискурсу WASP (Western, Anglo-Saxon, Protestant), а з іншого – відповідають принципам, сформульованим К. Феннінг: "The mandate for relentless pursuit of an important story, fearless exposure of wrongdoing, and absolute devotion to press freedom must always be media priorities" [5, с. 20].

Виклад основного матеріалу. Основна думка проведеного аналізу полягає в тому, що як стилістичні обмеження жанру «новина», так і стилістичні обмеження домінуючого дискурсу стимулюють використання стратегії «одомашнення» (domestication) у перекладі. З огляду на це, перекладацькі рішення визначаються не лише мовною системою, а й прагматичними настановами комунікації.

Оскільки головним завданням перекладу є передача змісту, закладеного в текст оригіналу, доречно звернутися до ідей Ш. Баллі [3], який пропонував вважати одиницею перекладу одиницю смислу. Розвиваючи його положення, у сучасних дослідженнях такою одиницею визнається одиниця інформації, яка може бути двох типів: а) предметно-логічна, об'єктивна інформація (думки автора про світ та події) і б) суб'єктивна інформація – оцінна, емоційна, що передає почуття й настрій автора. Таким чином, перекладач має справу не лише з мовними структурами, а й із комунікативним навантаженням тексту.

Для кращого розуміння специфіки перекладу в межах новинного дискурсу необхідно розглянути ключові терміни перекладознавства та ситуації, у яких функціонує перекладач. У перекладознавстві виділяють три типові ситуації: 1) використання готової відповідності без вибору (еквівалентний переклад); 2) вибір із кількох можливих варіантів (переклад варіантними трансформаціями); 3) створення власної відповідності на основі інтерпретації особливостей тексту оригіналу (ТО), мов оригіналу (МО) та перекладу (МП), а також норм домінуючого дискурсу. У результаті перекладач застосовує різні трансформації, що забезпечують баланс між змістовою точністю й стилістичною природністю.

У цьому контексті особливо продуктивною є класифікація перекладацьких трансформацій, запропонована Д. Віне та Д. Дарбельне [11]. Вони розмежовують прямий (буквальний) і непрямий переклад. До першого відносять запозичення, калькування та буквальний переклад, тоді як до другого – модуляцію, транспозицію, еквіваленцію та адаптацію. Такий поділ дозволяє системно описати перекладацькі стратегії та простежити їхнє функціонування у новинному жанрі.

Почнемо з прямого перекладу. Його базовим прийомом є **запозичення** – фонетичне чи графічне відтворення іншомовних одиниць. Транскрипція та

транслітерація широко використовуються для передачі власних назв, і саме цей рівень перекладу вважається базовим критерієм культурної компетентності перекладача. Наприклад, назви міжнародних компаній *Amazon MGM Studios* або акронім *FCA* залишаються без змін [14; 15], що зумовлено їхньою впізнаваністю.

Другим прийомом прямого перекладу є **калькування**, коли іншомовний вираз відтворюється буквально. Так, англійський термін *work-life balance* перекладається як *«баланс між роботою та особистим життям»* [14], що демонструє поширену в українському контексті кальку, яка зберігає і форму, і зміст. Аналогічним прикладом є переклад *rigged trial* [12] як *«підлаштований процес»*, що підкреслює точність у відтворенні юридичної термінології.

Третім видом прямого перекладу є **буквальний переклад**, який часто використовується для передачі стилістично нейтральних конструкцій. Так, англійське *To be blunt, we cannot wait for the Americans to protect us* [15] відтворюється українською як *«Якщо говорити прямо, ми не можемо чекати, що американці будуть нас захищати»*. У цьому випадку буквальність зберігає простоту та прямоту висловлювання.

Разом із тим, обмеженість прямого перекладу спонукає перекладачів звертатися до **непрямих трансформацій**, що дають змогу пристосувати текст до стилістичних і прагматичних норм мови перекладу. Найпоширенішим прийомом цього типу є **модуляція**, заснована на метонімічних відносинах. Залежно від контексту вона може проявлятися у вигляді конкретизації, генералізації, синекдохи чи антонімічного перекладу. Наприклад, англійське *Whitehall officials have been tasked with examining how Trump's victory will affect the final shape of the strategic defence review (SDR) due to be reported in the spring* [16]. *– Чиновники Білогохолму мають завдання дослідити, як перемога Трампа може вплинути на остаточний вигляд стратегічного оборонного огляду (СОО), який має бути представлений навесні.* У цьому прикладі стилістичні норми приймаючої культури та контекст змушують перекладача здебільшого звертатися до прийомів семантичної модифікації: додається уточнення *«остаточні деталі»*.

Подібним чином функціонує **генералізація**, коли вузьке поняття замінюється ширшим. Так, *hazardous geopolitical arena* [17] перекладено як *«небезпечне геополітичне середовище»*, що узагальнює поняття та водночас робить текст більш прийнятним для українського читача. Антонімічний переклад, у свою чергу, змінює акценти: *We cannot wait for the Americans to protect us* [14] стає *«Ми повинні співпрацювати з американцями для нашого захисту»*, що відображає орієнтацію на норми українського дискурсу.

Іншим важливим різновидом непрямих трансформацій є **транспозиція**, що полягає у зміні граматичних категорій або структури речення. Наприклад, *A political elite must not fight on identity politics...* [13] було трансформовано в *«Політична еліта не повинна зосереджуватись на питаннях*

ідентичності…». Така зміна структури забезпечує природність сприйняття в МП.

Особливе місце посідає **еквіваленція**, яка забезпечує передачу змісту через цілісне перетворення поверхневої структури. Наприклад, *injection of highly combustible material* відтворюється як *«горюча суміш»* [17], що зберігає образність та підсилює експресивність. У схожий спосіб перекладено й низку інших виразів, де збереження фатичної функції стає важливішим за буквальність.

Зрештою, у випадках, коли у приймаючій культурі відсутня відповідна ситуація, застосовується **адаптація**. Так, англійське *half of Britain's diplomats woke up each morning dreading what they might read* трансформовано у *«половина британських дипломатів прокидалася щоранку з тривогою, очікуючи, що з'явиться у Твіттері президента»* [17]. Тут адаптація робить текст зрозумілим та актуальним для українського читача.

Висновки. Узагальнюючи викладене, можна констатувати, що у перекладі авторитетного тексту перекладачеві необхідно балансувати між двома протилежними орієнтирами: збереженням феномена «конкуруючих дискурсів» та обмеженим використанням експлікації, яке виправдане лише у випадках крайньої необхідності. Такий підхід дозволяє забезпечити адекватність перекладу й водночас зберегти комунікативний ефект оригіналу.

Вибір перекладацьких трансформацій виявився зумовленим низкою чинників, серед яких прагнення автора зробити повідомлення максимально зрозумілим для адресата (актуалізація денотативної функції), привернути його увагу шляхом створення сприятливих умов комунікації (контактовстановлююча функція), досягти комунікативного лідерства через емотивність та підсилити експресивний потенціал тексту за допомогою стилістичних прийомів.

Жанр новини як дискурсивна форма демонструє ознаки релятивізму, що зумовлено одночасно природою відображуваних подій та стратегічними установками якісних ЗМІ на «об'єктивність», яка все ж залишається відносною і залежною від потреб та очікувань адресата. Результати підтверджують, що перекладач у процесі роботи прагне позначити «точку зору» через мовні одиниці, які активізують прагматичну, стилістичну та фатичну функції, забезпечуючи тим самим цілісність комунікативного впливу тексту.

Список використаних джерел та літератури

1. Офіційний сайт британської газети The Guardian. URL: https://www.theguardian.com/uk. (Дата звернення: 19.09.2025).
2. Офіційний сайт британської газети The Independent. URL: https://www.independent.co.uk/. (Дата звернення: 19.09.2025).
3. Bally Ch. Traité de stylistique française. Vol. 2. Paris. 70 p.

4. Bassnett, Susan and Lefevere, Andre. Constructing Cultures: Essays on Literary Translation. Clevedon, Philadelphia, Toronto, Sydney, Johannesburg: Multilingual Matters LTD, 1998. 143 p.
5. Fanning, Katherine W. New Perspectives on the News. Agee, Warren K, Ault, Philip H., Emery, Edwin. Mainstreams in Mass Communications. New York: Harper and Row, 1986. Pp. 16-21.
6. Hartley, John. Understanding News. London and New York: Routledge, 1995. 203 p.
7. Hatim, Basil and Mason, Ian. The Translator as Communicator. London and New York: Routledge, 1997. 244 p.
8. Newmark, Peter. A Textbook of Translation. Longman, 2003. 292 p.
9. Parrot, Fred. Inescapable metonymy – or, life at the shallow end (know what I mean?). *English Today.* Vol. 15. № 1. 1999. Pp. 52- 54.
10. Venuti, Lawrence. The Scandals of Translation: Towards an ethics of Difference. London and New York: Routledge, 1998. 210 p.
11. Vinay, Jean-Paul and Darbelnet, Jean. A Methodology for Translation. The Translation Studies/Ed. by Lawrence Venuti, advisory editor: Mona Baker. Routledge: London and New York, 2003. P. 84-93.
12. Can Trump pardon himself now he has won the presidency again? URL: https://www.independent.co.uk/news/world/americas/us-politics/trump-pardon-wins-presidency-guilty-verdict-b2555307.html?utm_source=taboola&utm_medium=related&utm_campaign=embed1. (Дата звернення: 19.09.2025).
13. Ditch Brexit trade barriers, Starmer told amid fears over impact of Trump tariffs. URL: https://www.independent.co.uk/news/uk/politics/brexit-eu-uk-trade-trump-tariffs-b2643805.html. (Дата звернення: 19.09.2025).
14. In no great rush to get back to the office? UK home workers may not have a choice. URL: https://www.theguardian.com/business/2024/nov/09/in-no-great-rush-to-get-back-to-the-office-uk-home-workers-may-not-have-a-choice. (Дата звернення: 19.09.2025).
15. Leaders urge stronger action to defend Europe after Trump's re-election. URL: https://www.theguardian.com/world/2024/nov/07/european-leaders-struggle-for-show-of-unity-in-wake-of-trump-victory. (Дата звернення: 19.09.2025).
16. Starmer to join Macron on Armistice Day in Paris to show European solidarity. URL: https://www.theguardian.com/politics/2024/nov/10/starmer-join-macron-armistice-day-paris-show-european-solidarity. (Дата звернення: 19.09.2025).
17. Trump's world order: election win brings fears of a combustible US foreign policy. URL: https://www.theguardian.com/us-news/2024/nov/09/trump-world-order-election-win-fears-combustible-us-foreign-policy. (Дата звернення: 19.09.2025).

Сніжана ГУМЕНЮК
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
канд. пед. наук, проф. Калініна Л.В.

ДОЦІЛЬНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМОДАЛЬНОГО ПІДХОДУ ДЛЯ РОЗВИТКУ УСНИХ ІНТЕРАКТИВНИХ ВМІНЬ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ

Постановка проблеми. В сучасних умовах жодна сфера людської діяльності не обходиться без комунікації, процес якої вимагає від учасників володіння певним набором вмінь та знань. Наш невеликий досвід роботи в закладах загальної середньої освіти показав, що одним із найважчих напрямів в освітньому процесі є навчання саме комунікації, зокрема іноземними мовами. На жаль, більшість підручників пропонують набір стандартних вправ для розвитку комунікації та взаємодії, серед яких складання діалогів, часто за шаблоном, відповіді на питання з партнером. Проблема таких завдань полягає в тому, що вони не здатні значною мірою зацікавити учнів старшої школи та не мотивують до усної взаємодії, у результаті чого здобувачі освіти не мають добре розвинених комунікативних вмінь.

Старшокласники стоять на порозі важливого професійного становлення та дорослого, самостійного життя. Оскільки в ньому необхідно мати добре розвинені комунікативні вміння, зокрема інтерактивні, важливо готувати учнів до успішної усної взаємодії з оточуючими під час навчання в школі, аби ця інтеграція пройшла максимально гармонійно.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Одним із сучасних підходів у навчанні іноземних мов є мультимодальний, що за доволі невеликий проміжок часу показав власну ефективність. До вивчення мультимодальності зверталася низка іноземних (В. Лоуренс, Г. Ґарднер, Г. Кресс та Дж. Бейтмен, Тео ван Левен, Чарльз Ґудвін) та вітчизняних (Л. Макарук, Л. Гливінська, М. Івасишин, О. Вороб'йова) вчених, проте в контексті навчання іншомовної комунікації, на нашу думку, його потенціал не було розкрито належним чином. Вище згадані вчені визначають мультимодальність як певну можливість використовувати кілька каналів комунікації (модусів) з метою передачі, донесення інформації [2]. Наш досвід свідчить про те, що мультимодальність виникає, коли застосовується не лише візуальна опора, але й аудіо-супровід, жести чи міміка, розташування у просторі тощо, та може бути залучена як на письмі, так і в усній формі. Оскільки поєднання каналів передачі інформації є більш ефективним і призводить до кращого її засвоєння, можна вважати, що дане дослідження є **актуальним** та релевантним в контексті навчання і розвитку мовленнєвих вмінь старшокласників.

Метою статті є довести доцільність і показати перспективи використання мультимодального підходу у процесі навчання іншомовної комунікації учнів старшої шкільної ланки з огляду на їхні вікові особливості, інтереси та вимоги модельної навчальної програми.

Концепт мультимодальності тісто пов'язаний з низкою інших, таких як стилі навчання (англ. "learning styles") Ніла Флемінга (1978) або теорія множинного інтелекту Г. Ґарднера (1983). Усі вони, в контексті навчання і освітнього процесу, мають на меті підбір завдань такого типу, який показує найбільшу ефективність у роботі з тим чи іншим учнем. Таким чином, комусь краще буде засвоюватися інформація через картинки (візуальний стиль), таблиці та схеми (логіко-математичний тип інтелекту) чи аудіо-супровід (аудіальний стиль навчання) [3; 4].

Подібно до процесу комунікації загалом, ефективність навчання іншомовної комунікації значно підвищується за умови залучення різних режимів і каналів сприйняття інформації. Це положення дозволяє стверджувати, що для успішного формування комунікативної компетентності доцільно поєднувати два або більше канали сприйняття з метою підвищення результативності навчального процесу. Крім того, існують підстави вважати, що такий підхід є універсальним і забезпечує ефективність навчання учнів із різними когнітивними стилями. Використання мультимодального підходу у викладанні іноземних мов сприяє індивідуалізації навчання, оскільки кожен учень має змогу знайти найбільш продуктивний для себе канал сприйняття інформації. Застосування цього підходу робить діяльність учителя більш гнучкою, сприяє адаптації навчальних матеріалів до потреб різних учнів і підвищує їхню мотивацію до навчання завдяки сучасності та привабливості методики.

Говорячи про вікові особливості учнів старшої школи, важливо відмітити, що даний період характеризується ще більш підвищеною та стійкою увагою до навчання, оскільки вони пов'язують навчання із власним майбутнім професійним визначенням. У цей віковий період відбувається інтенсивне вдосконалення пам'яті, зокрема збільшуються обсяги свідомого запам'ятовування інформації. Важливим аспектом є також розвиток метакогнітивних умінь, серед яких – здатність до самоконтролю, високий рівень абстрактного та інших видів мислення. Проведені спостереження засвідчують, що старшокласники виявляють схильність до опанування складного, неоднозначного й нестандартного матеріалу, який спонукає їх до активних, самостійних розумових дій. Крім того, учні цієї вікової категорії віддають перевагу оригінальним, креативним формам подання навчального матеріалу [1]. Це підкреслює доцільність і необхідність впровадження сучасних технологій та інноваційних підходів у навчальний процес старшої школи серед яких є мультимодальний для покращення формування інтерактивних вмінь старшокласників.

Використання мультимодального підходу для розвитку комунікативних інтерактивних вмінь учнів-старшокласників має безліч переваг як для учнів, так і для вчителів. Нижче наведемо кілька з них:

1. Урахування стилів навчання учнів.

Як уже було зазначено, старшокласники проявляють індивідуальні пізнавальні особливості. Оскільки мультимодальний підхід передбачає комбінацію різних каналів сприйняття інформації, його застосування робить процес засвоєння навчального матеріалу більш універсальним та ефективним для учнів з різними стилями навчання.

2. **Підвищення рівня автентичності комунікації.**

В сучасних умовах вибір навчальних матеріалів не є дуже складним завданням, оскільки їх існує досить велика кількість. Таким чином вчителі можуть залучати матеріали з соціальних мереж: фото, відео, аудіо-подкасти , інтерактивні платформи для спілкування для забезпечення максимально «життєвого» контексту. Оскільки основною метою навчання іноземної мови є вільна комунікація в реальному житті, використання такого типу матеріалів дозволить створити максимально автентичні умови, наскільки це можливо.

3. Когнітивно-соціальна взаємодія та розвиток вмінь XXI століття.

Мультимодальний підхід у навчанні іноземних мов сприяє одночасному розвитку когнітивних і соціальних аспектів комунікації. Залучення різних режимів у процес взаємодії (діалог, полілог, дискусія, дебати) дозволяє учням не лише опановувати мовні структури, а й формувати соціальні вміння для ефективної комунікативної діяльності. Такий підхід забезпечує інтеграцію когнітивного та соціального досвіду, створюючи умови для розвитку так званих *soft skills* – вмінь XXI століття, серед яких уміння співпрацювати в команді, креативно вирішувати проблеми, ефективно комунікувати та презентувати результати власної діяльності.

4. Мотиваційно-комунікативна активізація учнів.

Наш невеликий досвід показав, що використання мультимодального підходу сприяє підвищенню мотивації та залученості учнів до навчального процесу, роблячи його динамічним, цікавим і максимально наближеним до реального комунікативного середовища. Інтеграція візуальних, аудіальних і інтерактивних компонентів (фото, відео, аудіо, цифрові завдання та ін.) стимулює пізнавальний інтерес, який формує внутрішню мотивацію до активного застосування мовних знань на практиці.
Крім того, мультимодальні завдання створюють сприятливі умови для розвитку усного мовлення: під час коментування відео-фрагментів чи опису зображень учні поєднують кілька модусів сприйняття та вираження: такий підхід сприяє вдосконаленню мовленнєвих вмінь. Організація схожих активностей у парній або груповій формах роботи також розвиває вміння співпраці та взаємодії та забезпечує комплексний розвиток комунікативної компетентності.

5. Розвиток творчого та критичного типів мислення.

Завдання, створені на основі мультимодального підходу, спонукають учнів до активного аналізу та синтезу інформації, до її порівняння і співставлення. Ці інтелектуальні процеси розвивають вміння ведення комунікації, які знадобляться старшокласникам і за межами класу. У процесі такої взаємодії часто виникають питання та проблеми, що потребують швидкого та креативного вирішення. Використання мультимодального підходу дозволить учням ефективно справлятися і з такими ситуаціями.

Мультимодальний підхід виявляє не лише специфічний вплив на формування усних інтерактивних умінь, а й має ширший загальнопедагогічний потенціал, охоплюючи загальні аспекти роботи з учнями старшої шкільної ланки. По-перше, він забезпечує **індивідуалізацію освітнього процесу**, сприяючи врахуванню когнітивних і перцептивних особливостей кожного учня. Комбінація різних модусів подання інформації (візуального, аудіального, кінестетичного та ін.) дозволяє створити такі умови, у яких кожен здобувач освіти може обрати найбільш ефективний для себе спосіб навчання та її засвоєння. По-друге, мультимодальний підхід виступає засобом розвитку **медіаграмотності**, що є необхідною умовою безпечної та усвідомленої взаємодії в інформаційному просторі. У процесі навчання важливо формувати в учнів здатність критично оцінювати інформацію з медіа- та онлайн-джерел, а також розуміти механізми їхньої дії. По-третє, мультимодальний підхід сприяє **міжпредметній інтеграції**, оскільки створює можливості для поєднання знань і вмінь із різних галузей, формує в учнів цілісне бачення навчального процесу та розвиває системне мислення.

Висновки. З огляду на низку переваг використання мультимодального підходу у процесі розвитку усних інтерактивних вмінь учнів старшої школи можна вважати, що він виступає ефективним інструментом формування комунікативної компетентності учнів старших класів. Завдяки поєднанню різних каналів сприйняття інформації мультимодальність забезпечує індивідуалізацію навчального процесу та робить його більш адаптивним до потреб кожного учня, оптимізує процес оволодіння іншомовною комунікацією і формує цілісний, інтегрований освітній досвід, що відповідає вимогам сучасної освіти та викликам сучасного суспільства. Перспективу дослідження ми бачимо у виділенні модусів та їхніх комбінацій, які можуть бути ефективно застосовані не лише в процесі формування інтерактивних вмінь, але й різних компонентів комунікативної компетентності.

Список використаних джерел та літератури

1. Вікова психологія: підручник / Р.В.Павелків.- Вид. 2-е, стер. К.: Кондор, 2015. 469 с.

2. Eija Ventola, Cassily Charles, Martin Kaltenbacher. Perspectives on Multimodality, 2004. 249 p.

3. Gardner, Howard (1983), Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences, Basic Books, ISBN 978-0133306149
4. Kendra Cherry. Exploring VARK Learning Styles: Which One Boosts Your Learning Potential?, 2024. https://www.verywellmind.com/vark-learning-styles-2795156 . (Дата звернення: 27.10.2025).
5. Matt Kessler. Multimodality, *ELT Journal*, Volume 76, Issue 4, October 2022, Pages 551–554, https://doi.org/10.1093/elt/ccac028

Аліна ГУРАВСЬКА
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
канд. пед. наук, доц. Прокопчук Н.Р

РОЗВИТОК ВМІНЬ АНГЛОМОВНОЇ УСНОЇ ІНТЕРАКЦІЇ ТА ВЗАЄМОДІЇ УЧНІВ МОЛОДШОЇ ШКОЛИ НА ОСНОВІ ІГРОВИХ СИМУЛЯЦІЙ

Постановка проблеми. У сучасній початковій школі одним із ключових завдань є формування здатності учнів ефективно взаємодіяти іноземною мовою у реальних і навчальних комунікативних ситуаціях. Англомовна усна інтеракція – це не лише обмін репліками, а процес співпраці, під час якого діти вчаться слухати, реагувати, уточнювати інформацію, висловлювати емоції та домовлятися [1, с. 30]. Проте традиційні форми навчання часто не забезпечують достатнього рівня мовного занурення і мотивації, що ускладнює розвиток природної комунікативної спонтанності. Тому постає необхідність пошуку інтерактивних технологій, які б стимулювали мовленнєву активність, ігрову мотивацію та соціальну взаємодію. Одним із найперспективніших рішень, на нашу думку, є використання *ігрових симуляцій* – навчальних ситуацій, що моделюють реальні комунікативні контексти і дозволяють дітям практикувати англійську мову в умовах, максимально наближених до автентичних [3, с. 53].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання розвитку усної англомовної взаємодії в умовах інтерактивного освітнього середовища досліджували І. Вереїтіна, О. Попель і Н. Добровольська, які підкреслюють, що цифрові платформи, рольові ігри та симуляції створюють «ситуацію природної мовної взаємодії, у якій учень набуває досвіду реального спілкування» [1, с. 31]. Державний стандарт початкової освіти визначає комунікативну компетентність як одну з базових ключових, а навчання іноземних мов – як засіб розвитку мовленнєвих, соціальних і культурних умінь дитини [2]. Науковці Л. Нос і С. Донгі доводять, що гра – це ефективний механізм для розвитку усного мовлення, адже створює психологічно комфортне середовище, де дитина не боїться помилок і спілкується вільно [5, с. 410].

Цінним є внесок Л. Маковецької та В. Кутецької, які описують симуляції як «інтерактивні простори дії», у яких учні розвивають просторове та аналітичне мислення, приймають рішення і співпрацюють для досягнення спільної мети [3, с. 54]. Ідеї науковців співзвучні з висновками Л. Ясногурської, яка розглядає симулятивні технології як потужний інструмент емоційного залучення учнів до процесу засвоєння мови, що сприяє стійкому розвитку лексико-граматичних і комунікативних навичок [7, с. 224]. Сучасні дослідження І. Підберезних і А. Амбарцумян акцентують на необхідності системного впровадження симулятивних технологій у навчальний процес, підкреслюючи, що вони сприяють формуванню партнерських відносин між учителем і учнями та розвитку навичок взаємодії [6, с. 298]. Усі зазначені праці підкреслюють, що симуляційні методи поєднують комунікативний, когнітивний і соціальний розвиток школярів, створюючи умови для формування інтеракційної компетентності на уроках англійської мови.

Обґрунтування актуальності. Потреба у розвитку англомовної усної взаємодії в молодшій школі обумовлена новими освітніми орієнтирами, які визначають мову не як предмет, а як інструмент спілкування. Діти покоління Z і Alpha перебувають у цифровому середовищі, де комунікація є миттєвою, візуальною та інтерактивною [7, с. 223]. Тому традиційні репродуктивні форми роботи (запам'ятовування діалогів, повторення фраз) уже не забезпечують ефективного розвитку інтерактивних умінь. *Ігрові симуляції* – це спосіб залучити учнів до справжньої мовної взаємодії, у якій вони можуть експериментувати з мовою, вирішувати комунікативні проблеми, ставити запитання, домовлятися й реагувати на дії партнерів. Крім того, використання ігрових симуляцій у навчанні англійської мови сприяє розвитку соціально-емоційного інтелекту. Учасники взаємодії вчаться слухати, домовлятися, виражати емоції англійською мовою, тобто не лише засвоюють мовний матеріал, а й розвивають емпатію та впевненість у спілкуванні [6, с. 300]. У контексті Нової української школи, де акцент зроблено на активному навчанні через діяльність, симуляції виступають ключовим засобом практичного оволодіння мовою як живим інструментом комунікації [4].

Метою статті є обґрунтування педагогічних можливостей ігрових симуляцій у розвитку вмінь англомовної усної інтеракції та взаємодії учнів молодшої школи, визначення ефективних прийомів і форм їх використання у процесі навчання іноземної мови.

Виклад основного матеріалу. Усна інтеракція в початковій школі розглядається як процес активного мовленнєвого обміну, що передбачає не лише відтворення засвоєних діалогів, а й уміння ініціювати контакт, підтримувати розмову, ставити уточнювальні запитання, перефразовувати, висловлювати згоду чи незгоду та завершувати спілкування природно. Саме здатність учнів використовувати англійську мову як інструмент комунікації визначає рівень сформованості їхніх інтерактивних умінь.

У науковій літературі поняття *інтеракції* трактується як двосторонній процес взаємного мовленнєвого впливу, спрямований на досягнення спільної мети. За І. Вереїтіною та ін, інтеракція – це «ситуація природного мовного спілкування, у якій учень набуває досвіду реального діалогу» [1, с. 31]. У свою чергу, *взаємодія* охоплює ширший спектр – вона включає не лише мовлення, а й соціальну співпрацю, невербальні та емоційні засоби комунікації. Якщо інтеракція – це мовленнєвий аспект, то взаємодія – соціальний і когнітивний вимір навчального спілкування.

Вміння іншомовної інтеракції та взаємодії охоплюють кілька груп компетентностей. **Мовленнєві вміння** проявляються у здатності слухати, реагувати, ставити запитання, підтримувати діалог за допомогою кліше типу *"Can I help you?", "I think so", "Me too!"*. **Соціальні вміння** пов'язані з умінням працювати в парі чи групі, поважати думку партнера, проявляти підтримку та емпатію *("Good job!", "Don't worry!"*). **Когнітивні вміння** охоплюють розвиток мислення через мовлення – уміння порівнювати, аргументувати, робити висновки *("I think… because…"*). **Мультимодальні вміння** поєднують вербальні й невербальні засоби, коли дитина залучає міміку, жести, рух, зображення або цифрові інструменти для передання змісту. Формування цих умінь відбувається поступово: від рецептивного (розуміння інструкцій та фраз) і імітаційного (повторення за вчителем) до продуктивного (самостійне створення висловлювань) і рефлексивного етапів (усвідомлення та оцінка власної участі у спілкуванні) [5, с. 410]. Така послідовність забезпечує перехід від наслідування мовних зразків до самостійної комунікативної діяльності.

Ефективне навчання інтеракції в молодших класах передбачає різні типи комунікації: між учителем і учнем, між учнями, між учнем і навчальним матеріалом, а також між учнем і цифровим середовищем. У першому випадку учитель моделює мовленнєву ситуацію, задає зразок і підтримує комунікативну ініціативу. Взаємодія «учень – учень» розвиває уміння домовлятися, слухати, уточнювати інформацію, співпрацювати. У взаємодії з матеріалом або цифровими ресурсами дитина вчиться застосовувати мову для досягнення пізнавальної мети – виконати завдання, знайти відповідь, створити проєкт [5, с. 412].

У цьому контексті ігрові симуляції є одним із методів розвитку інтерактивних умінь. Ігрові симуляції забезпечують для цього «безпечний простір» із чіткими ролями, правилами та метою, де помилка сприймається як крок до успіху, а мова використовується як інструмент дії «тут і тепер» [6, с. 300]. Науковці трактують ігрову симуляцію як особливий вид інтерактивної діяльності, що моделює реальні або наближені до реальності ситуації з метою формування практичних умінь та розвитку мовленнєвої взаємодії [3, с. 55]. За Л. Маковецькою та В. Кутецькою, це «інтерактивний простір дії, у якому учні приймають рішення, аналізують інформацію та співпрацюють шляхом мовного діалогу» [3, с. 54]. На відміну від *role-play*, де учні відтворюють готові ролі, симуляція створює відкриту ситуацію, у якій

результат залежить від самостійних рішень. Її перевага полягає в тому, що дитина не просто повторює мовні структури, а реально спілкується: домовляється, ставить запитання, висловлює позицію [3, с. 55].

Методично доцільно вибудовувати симуляцію у **три етапи**: **підготовка** (pretask), **власне взаємодія** (task) і **рефлексія з мінімальним «якорем» на форму**

(post-task).

На підготовчому етапі учні отримують короткі мовні опори (language frames) для ініціації, підтримання, улагодження непорозумінь і ввічливого завершення: *"Can I…?", "Could you repeat, please?", "I think we should…", "Let's agree on…"*. Під час завдання акцент робиться на смислі та взаємодії: учитель оцінює не «ідеальну граматику», а досягнення комунікативної мети (продати, знайти, домовитися, пояснити).

На етапі пострефлексії клас коротко фіксує: що спрацювало, де не вистачило слів/стратегій, як перефразувати складні місця, і лише після цього відпрацьовує 1-2 форми, що реально заважали спілкуванню.

Практичні приклади таких занять у молодших класах – "Healthy breakfast shop" (купівля продуктів із обмеженим бюджетом), "Doctor's appointment" (опис симптомів і поради), "Info desk" (уточнення напрямку руху транспорту). Під час виконання цих завдань учитель оцінює не правильність граматики, а досягнення комунікативної мети – чи домовилися, чи зрозуміли один одного, чи зберегли взаємоповагу. Як зазначають Л. Нос і С. Донгі, саме такі умови створюють «психологічно комфортне середовище, у якому дитина не боїться помилки» [5, с. 410].

Таким чином, ігрові симуляції забезпечують системне нарощування вмінь англомовної усної взаємодії в молодшій школі: вони задають зрозумілий сенс спілкуванню, пропонують ролі й інструменти для рівноправної участі, вибудовують логіку «від опори – до автономії», а оцінювання переводять у площину прогресу та стратегій. Результат – учні, здатні не лише відтворювати, а й ініціювати та підтримувати живий діалог англійською, досягаючи комунікативних цілей у змодельованих і все більш автентичних ситуаціях.

Висновки. Отже, ігрові симуляції виступають ефективним засобом розвитку вмінь англомовної усної інтеракції та взаємодії учнів молодшої школи, оскільки поєднують навчальну, комунікативну й емоційну складові. Вони забезпечують природне середовище для спілкування, у якому мова

використовується як інструмент дії, а не як об'єкт вивчення. Завдяки симуляціям діти вчаться ініціювати діалог, слухати співрозмовника, уточнювати інформацію, аргументувати свою думку й досягати спільного результату. Поєднання рольових сценаріїв, цифрових інструментів та рефлексивного оцінювання сприяє підвищенню мотивації, мовної впевненості та розвитку комунікативної компетентності відповідно до вимог Державного стандарту початкової освіти.

Список використаних джерела та літератури

1. Вереїтіна І.А., Попель О.В., Добровольська Н.Л. Розвиток іншомовленнєвих комунікативних навичок в умовах інтерактивного освітнього середовища. *Інформаційні технології в освіті.* 2018. № 2. С. 27–39. DOI: https://doi.org/10.14308/ite000665
2. Державний стандарт початкової освіти. 2018. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-п#Text
3. Маковецька Л.О., Кутецька В.Д. Інтерактивні симуляції як інструмент формування просторового мислення та аналітичних навичок учнів. *Суспільно-географічні чинники розвитку регіонів: матеріали VII Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції* (3–5 листопада 2023 р.). Луцьк: ФОП Мажула Ю.М., 2023. С. 53–55.
4. Нова українська школа. URL: https://mon.gov.ua/tag/nova-ukrainska-shkola
5. Нос Л., Донгі С. Педагогічні умови використання ігрової діяльності у розвитку усного англійського мовлення учнів початкової школи. *Молодий вчений.* 2020. № 10 (86). С. 409–415. DOI: https://doi.org/10.32839/2304-5809/2020https://doi.org/10.32839/2304-5809/2020-10-86-8410-86-84.
6. Підберезних І., Амбарцумян А. Проблематика використання ігрових технологій на уроках. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки.* 2025. № 218. С. 296–303.
7. Ясногурська Л. Роль ігрових освітніх технологій у навчанні іноземним мовам. *Інноватика у вихованні.* 2021. Т. 2 (13). С. 223–231. DOI: https://doi.org/10.35619/iiu.v2i13.333

Аліна ДЕХТЯРУК
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
канд. філол. наук, доцент Савчук І.І.

БРЕНДОНІМИ ЯК ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЄВИХ УМІНЬ У СУЧАСНОМУ АНГЛОМОВНОМУ ЖУРНАЛЬНОМУ ДИСКУРСІ

Постановка проблеми. Сучасний англомовний журнальний дискурс демонструє зростання ролі брендонімів як важливих маркерів культурної, соціальної, економічної ідентичності. Брендові назви функціонують не лише як комерційні позначення, але й як носії додаткових семантичних та прагматичних конотацій, що сприяють формуванню смислової багатошаровості тексту. Як зазначає В. Дарчук, неймінг є мовною стратегією, яка забезпечує емоційно-оцінне сприйняття бренду та створює первинний комунікативний контакт зі споживачем [3]. З огляду на глобалізацію

інформаційного простору та домінування англомовного медіаконтенту, опрацювання брендонімів стає важливим інструментом розвитку мовленнєвих умінь здобувачів освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У своїх роботах американські дослідники *Athaide G.A*. та *Klink R.R* доводять, що фонетична структура бренду може передавати додаткове смислове навантаження, оскільки звукосимволізм є універсальним механізмом, який дозволяє споживачам інтерпретувати властивості продукту навіть без перекладу [1; 2].

Дослідження японських нейропсихологів *Motoki K., Sugiura M., Kawashima R.,* підтверджують, що певні звуки у брендонімах викликають передбачувані асоціації (наприклад, передні голосні – легкість, задні – потужність) [3]. Українські дослідники (Тєлєтов О.С. та Тєлєтова С.Г) підкреслюють, що лінгвістичний компонент неймінгу має узгоджуватись із маркетинговою стратегією бренду, оскільки саме мова формує перше враження споживача [5]. Водночас, методичний аспект інтеграції цих одиниць у навчальний процес розглядався переважно фрагментарно. Дослідженням розвитку мовленнєвих навичок через медіа-тексти присвячені праці вчених у галузі методики викладання іноземних мов. Як зазначено Фоміною І., використання газетно-журнальних медіа-текстів у навчанні мови як іноземної сприяє підвищенню мотивації студентів та накопиченню ними нової лексики [6]. Однак специфіка роботи з брендонімами як з інструментом семантико-прагматичного аналізу залишається позою уваги науковців.

Обґрунтування актуальності. Актуальність дослідження зумовлена потребою у пошуку інноваційних методів розвитку мовленнєвих вмінь, що відповідають викликам сучасного інформаційного суспільства. Як зазначає Ващисть К., брендоніми виступають не лише ідентифікаторами товарів, а й прагматичними інструментами переконання, здатними впливати на адресата. Брендоніми як мовні одиниці, що знаходяться на стику лінгвістики, культурології та маркетингу, є ідеальним матеріалом для формування комунікативної компетенції, збагачення словникового запасу та розвитку аналітичного мислення учнів. Впровадження методики роботи з брендонімами у журнальному дискурсі дозволить урізноманітнити навчальний процес та підвищити його ефективність.

Мета дослідження. Метою роботи є розробка методики розвитку мовленнєвих вмінь студентів на основі аналізу семантико-прагматичного потенціалу брендонімів у сучасному англомовному журнальному дискурсі.

Основні завдання:

1. Визначити структурно-семантичні типи брендонімів, що функціонують у сучасному англомовному журнальному дискурсі.
2. Проаналізувати прагматичні функції брендонімів (ілюстративна, аргументативна, конотативна, ідентифікаційна) у медіа-текстах.
3. Класифікувати вправи та завдання, спрямовані на розвиток різних мовленнєвих навичок (лексичних, граматичних, дискурсивних) на основі роботи з брендонімами.

4. Експериментально перевірити ефективність запропонованої методики.

Основний виклад матеріалу. Семантико-прагматичний потенціал брендонімів у журнальному дискурсі реалізується через їхню здатність стисло передавати комплексні поняття, викликати конкретні асоціації та емоційний резонанс. Вербалізація концептів через брендоніми може бути представлена у вигляді трирівневої моделі.

Ядро: універсальні брендоніми, що виконують номінативно-ілюстративну функцію. Включають лексеми *Google, iPhone, Netflix, Uber*. Використовуються для наочного пояснення явищ технологій, медіа та побуту. Наприклад: *"The Uber-ization of the economy has changed labor markets" (The Economist).*

Ближня периферія: брендоніми з потужним конотативним компонентом, що виконують аргументативну функцію. Включають лексеми *Barbie, Tesla, Disney, Starbucks*. Використовуються для створення образів, оцінки та аргументації. Наприклад: *"The political campaign was a carefully orchestrated Disney narrative" (The Guardian).*

Дальня периферія: високоспеціалізовані брендоніми, що виконують ідентифікаційну та соціолектну функцію. Включають лексеми *Moleskine, Peloton, Patagonia, Zara.* Використовуються для опису певних субкультур, соціальних статусів та стилів життя. Наприклад: *"The rise of the Patagonia-wearing environmentalist in corporate circles" (Forbes).*

На основі цієї класифікації розроблено систему вправ для розвитку мовленнєвих вмінь:

Таблиця 1.

Типи вправ на основі брендонімів

Мовленнєві вміння	**Тип вправ**	**Приклад**
Лексичні	Визначення конотацій	Які асоціації викликає брендонім *Barbie*? Підберіть синонім
Граматичні	Вживання артиклів	Поясніть вживання артикля у словосполученнях "*a Google search*" vs "*the Google company*".
Дискурсивні	Аргументація	Використайте брендонім *Tesla* для аргументації тези про майбутнє транспорту.
Соціокультурні	Аналіз статті	Проаналізуйте, яку прагматичну функцію виконує брендонім *Netflix* у статті про медіаспоживання.

Експериментальна апробація методики серед студентів показала позитивну динаміку в розширенні активного словникового запасу, підвищенні мотивації до читання аутентичних текстів та формуванні навичок інтерпретації імпліцитного змісту.

Висновки. Доведено, що брендоніми в сучасному англомовному журнальному дискурсі є ефективним інструментом для розвитку мовленнєвих вмінь завдяки своєму багаторівневому семантико-прагматичному потенціалу.

Запропонована методика, що базується на класифікації брендонімів за рівнями (ядро, ближня та дальня периферія), дозволяє системно підходити до формування лексичних, граматичних, дискурсивних та соціокультурних навичок.

Перспективою подальших досліджень є адаптація методики для онлайн-навчання та розширення корпусу досліджуваних брендонімів за рахунок ономастичних одиниць іншомовного походження.

Список використаних джерел та літератури

1. Athaide, G. A., & Klink, R. R. Creating global brand names: The use of sound symbolism. Journal of Global Marketing, 2012, 25(4), 202–212.
2. Klink, R. R. Creating brand names with meaning: The use of sound symbolism. Marketing Letters, 2000, 11(1), 5–20.
3. Motoki, K., Sugiura, M., & Kawashima, R. The connotative meanings of sound symbolism in brand names. Journal of Sensory Studies, 2022, 37 (2), e12702.
4. Дарчук, В. Г. Неймінг в системі формування бренду. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Лінгвістика, 2019, 40(2), 112–118.
5. Тєлєтов, О. С., Тєлєтова, С. Г. Неймінг у системі управління комунікаціями: маркетинговий та лінгвістичний аспекти. Маркетинг і менеджмент інновацій, 2020,1, 122–131.
6. Фоміна, І. Особливості використання медіа-текстів у процесі навчання української мови як іноземної. Актуальні проблеми гуманітарних наук, 2021, 44, ч. 3, 37–41.

Олена ДЯЧЕНКО

Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
канд. пед. наук. проф. Калініна Л.В.

ДОЦІЛЬНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ ВЛАСНОСТВОРЕНОГО КОНТЕНТУ У ФОРМУВАННІ ТВОРЧИХ УМІНЬ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ

Постановка проблеми. У сучасних умовах глобалізації та цифровізації суспільства кардинально змінюються вимоги до освітнього процесу. Традиційні методи навчання іноземних мов, що передбачають пасивне

сприйняття готових матеріалів, не повною мірою відповідають потребам сучасних старшокласників та викликам XXI століття. Освітні документи України для закладів загальної середньої освіти законодавчо закріпили необхідність формування компетентностей, які відповідають вимогам сучасного суспільства та сприяють розвитку творчого потенціалу учнів.

Головною метою навчання іноземної мови у старшій школі є формування комунікативної компетентності, що забезпечується мовними, мовленнєвими та соціокультурними знаннями, навичками та вміннями. Проте аналіз сучасної педагогічної практики свідчить про недостатнє використання інноваційних підходів, зокрема власностворeного контенту, у формуванні творчих умінь старшокласників на уроках англійської мови. Це створює розрив між освітніми можливостями та реальними потребами учнів цифрового покоління.

Аналіз наукових досліджень. Проблематика використання власностворeного контенту в освітньому процесі привертає увагу багатьох вітчизняних та зарубіжних дослідників. Теоретичні основи цього питання закладені у працях С. Крашена, М. Лонга, М. Свейн, які розробили фундаментальні принципи комунікативного навчання мови [8]. Значний внесок у розуміння ролі контенту в освіті зробили Р. Лістер, Ф. Столлер, які досліджували інтеграцію змісту та мови.

Ретельний аналіз наукової літератури дозволив нам виділити роботи О.Б. Бігич, С.Ю. Ніколаєвої, Н.В. Майєр та О.М. Устименко, які досліджували ефективність використання сучасних інтерактивних та проєктних методів та технологій у навчальному процесі, але робіт, присвячених саме власностворeному контенту старшокласників для формування творчих вмінь, на жаль, немає, що підтверджує необхідність дослідження даної теми.

Актуальність дослідження зумовлена низкою факторів. По-перше, сучасні старшокласники є представниками цифрового покоління, для якого створення та споживання різноманітного контенту є природним способом комунікації та самовираження [10]. По-друге, традиційні методи навчання не повністю задовольняють потреби цієї категорії учнів, що призводить до зниження мотивації та ефективності навчального процесу. Крім того, Концепція Нової української школи та інші нормативні документи наголошують на необхідності формування компетентностей XXI століття, включаючи творчість, критичне мислення, комунікацію та співпрацю. Ми вважаємо, що власностворений контент є ефективним інструментом розвитку цих компетентностей, що свідчить про **актуальність** обраної теми.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні доцільності використання власностворeного контенту для формування творчих умінь учнів старших класів на уроках іноземної мови та експериментальна перевірка її ефективності.

Виклад основного матеріалу. У контексті нашого дослідження під контентом, слідом за О. Тищенко, розуміємо інформацію, що передається за

допомогою різних носіїв і містить не лише текст, але й графічні елементи, креативні матеріали, відео та інші формати [5]. Під власноствореним контентом ми розуміємо матеріали, розроблені учнями самостійно або у співпраці під керівництвом вчителя. В освітньому контексті це можуть бути тексти, зображення, відео, аудіозаписи, презентації, веб-сайти, подкасти, блоги та інші види творчої роботи з мовним матеріалом.

На основі аналізу наукових джерел та власного досвіду ми виокремили чотири основні навчальні цінності власноствореного контенту. Представимо їх у вигляді схеми:

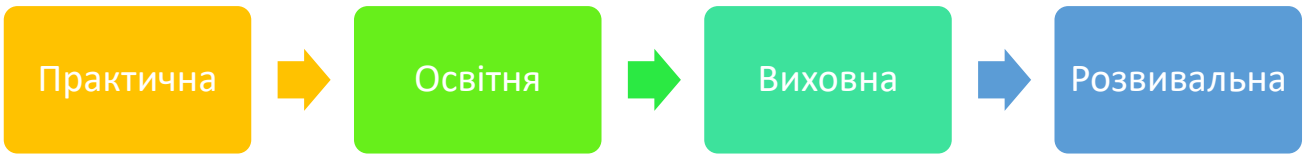


Рис 1. Навчальні цінності використання власноствореного контенту

Практична цінність полягає у формуванні реальних умінь, необхідних для подальшого життя та професійної діяльності [1]. Створення власного контенту дозволяє старшокласникам освоювати сучасні цифрові інструменти, розвивати вміння письмової та усної комунікації, набувати досвід проєктної роботи та тайм-менеджменту. Учні також розвивають навички редагування, дизайну, аудіо- та відеомонтажу, що є критично важливими в сучасному світі.

Освітня цінність забезпечується глибшим засвоєнням навчального матеріалу через активне залучення до процесу його створення. Коли учні самостійно досліджують тему, структурують інформацію та створюють власні матеріали, відбувається краще розуміння та запам'ятовування матеріалу. Крім того, процес створення контенту сприяє міждисциплінарній інтеграції знань та формуванню інформаційної культури.

Виховна цінність виявляється у розвитку важливих особистісних якостей та соціальних умінь. Робота над власним контентом формує в учнів відповідальність, самодисципліну, лідерські якості та наполегливість. Групові проєкти розвивають командну роботу, взаємоповагу та конструктивну комунікацію [4]. Важливим є також формування академічної доброчесності та активної життєвої позиції.

Розвивальна цінність проявляється у стимулюванні когнітивних процесів та творчого потенціалу. Створення контенту розвиває критичне та аналітичне мислення, здатність до синтезу інформації та генерування нових ідей, таким чином формуються метакогнітивні вміння, емоційний інтелект та навички самостійного навчання.

Для систематизації різноманітних видів власностореного контенту ми виділили класифікацію за способами реалізації:

Традиційні види базуються на класичних формах творчого самовираження з акцентом на текстову інформацію. До них належать: ментальні карти, міні-блоги, творчі пости в соціальних мережах, короткі сценарії, інтерактивні квести, творче письмо, дебати та дискусії, рольові сценарії, колажі, проєкти [2].

Мультимедійні види, які інтегрують цифрові технології та різноманітні медіа-формати: короткі відео-інтерв'ю, аудіо-історії "Думка за хвилину", подкасти, інфографіка, відео-інструкції, документальні відео, мультимедійні презентації, відео-блоги, цифрове оповідання, віртуальні тури.

Наше дослідження показало значні **переваги** навчання з використанням власностореного контенту порівняно з традиційними методами. Основними перевагами є:

- трансформація ролі вчителя з контролера на фасилітатора;
- активна участь учнів у навчальному процесі;
- широкі можливості для творчого самовираження;
- індивідуалізований та диференційований підходи;
- підвищена мотивація через особисту залученість;
- природна інтеграція знань з різних предметних областей;
- розвиток метакогнітивних стратегій та практичних умінь.

Для ефективного формування творчих умінь через створення власного контенту ми розробили методику, що забезпечує поступовий перехід від простіших форм створення контенту до більш складних і складається з наступних етапів:

- **Мотиваційно-підготовчий етап** має на меті формування первинних креативних умінь через персоналізацію завдань та зацікавлення процесом створення власного контенту, таких як: ментальні карти, короткі відео-інтерв'ю, творчі пости в соціальних мережах, міні-блоги, аудіо-історії "Думка за хвилину".
- **Практико-творчий етап** спрямований на формування творчих умінь через роботу у різних форматах кооперативного навчання. Учні працюють з подкастами, інфографікою, відео-інструкціями, короткими сценаріями, інтерактивними квестами.
- **Самостійно-творчий етап** формує здатність самостійно планувати, коригувати та презентувати творчі продукти на основі власної автономності, що включає створення власних веб-сайтів/блогів, документальних відео, мультимедійних презентацій, коміксів.

Для підтвердження ефективності розробленої методики ми провели педагогічний експеримент на базі Ліцею №34 м. Житомира. У дослідженні взяли участь дві групи по 24 учні: контрольна (11-А клас) та експериментальна (11-Б клас).

Критеріями оцінювання були: здатність демонструвати творчі вміння в залежності від контексту; здатність презентувати власностворений контент; рівень самостійності у створенні власного контенту.

Результати рівня творчих умінь учнів доекспериментального дослідження:

- Контрольна група: 24%, 29%, 21% відповідно за критеріями.
- Експериментальна група: 21%, 25%, 17% відповідно за критеріями.

Результати рівня творчих умінь учнів післяекспериментального дослідження:

- Контрольна група: 26%, 30%, 23% (покращення на 2%, 1%, 2%).
- Експериментальна група: 37%, 39%, 30% (покращення на 16%, 14%, 13%).

Якісні зміни в експериментальній групі включали: підвищення мотивації до вивчення англійської мови, швидше запам'ятовування матеріалу, покращення комунікативних умінь, значне зростання творчих здібностей. Ці результати також були підтвердженні анкетуванням учнів: 97% виявили бажання працювати з власностворeним контентом надалі; 94% стали краще розбиратися з навчальним матеріалом; 93% відзначили розвиток креативності; 87% помітили покращення вмінь володіння англійської мови; 85% навчилися впевнено презентувати власний контент.

Паралельне анкетування учнів та інтерв'ювання вчителів виявило значний розрив між потенціалом методики та її використанням. 75% учнів мають мінімальний досвід створення власного контенту, проте 85% виявили бажання працювати з новими форматами.

Серед вчителів 65% формують творчі уміння переважно на матеріалах підручника, хоча 90% визнають ефективність власностворeного контенту. Основними перешкодами є брак часу, недостатня технічна база та потреба в додатковій підготовці педагогів.

Висновки. Проведене нами дослідження підтверджує доцільність використання власностворeного контенту у формуванні творчих умінь учнів старших класів на уроках англійської мови. Ми виявили, що цей підхід має значні переваги порівняно з традиційними методами навчання, забезпечуючи практичну, освітню, виховну та розвивальну цінність для учнів.

Розроблена нами методика забезпечує системний підхід до формування творчих умінь. Експериментальна перевірка довела її ефективність: в експериментальній групі спостерігалося покращення показників на 13-16%, тоді як у контрольній групі - лише на 1-2%.

Класифікація власностворeного контенту на традиційні та мультимедійні види дозволяє вчителям обирати оптимальні форми роботи відповідно до технічних можливостей та індивідуальних особливостей учнів. Поєднання різних видів контенту забезпечує комплексний підхід до розвитку мовленнєвих та цифрових компетентностей.

Кількісні та якісні результати експерименту доводять, що використання власностворeного контенту значно підвищує мотивацію до вивчення

англійської мови, покращує комунікативні вміння та розвиває творчий потенціал учнів. 97% учнів експериментальної групи виявили бажання працювати з власностворeним контентом надалі.

Список використаних джерел та літератури

1. Бігич О.Б. Блог і подкаст технології формування міжкультурної компетентності на різних ступенях навчання іноземної мови / Іноземні мови. – 2017. №3. – С. 3-9
2. Види контенту. Яким він буває та де його використовувати? URL: https://web-promo.ua/ua/blog/vidy-kontenta-kakim-byvaet-i-gde-ego-ispolzovat/ (Дата звернення: 12.10.2024)
3. Майєр Н. В., Устименко О. М. Практикум з методики використання сучасних засобів, методів і технологій навчання іноземних мов і культур: навч. – метод. посібник для самост. роботи студ. магістратури. Київ: Ліра – К, 2018. 224 с.
4. Ніколаєва С.Ю. Проектна робота для учнів старшої школи / Іноземні мови. – 2006. - №1. – С.3-16.
5. Тищенко О. Що таке контент та його основні види. URL: https://wedex.com.ua/blog/shho-take-kontent-ta-jogo-osnovni-vydy/ (Дата звернення: 20.11.2024)
6. Greene H., Learning through student created, content videos. International Journal of Arts & Sciences. 2014 – 11 p.
7. Lyster R., Learning and Teaching Languages Through Content: A Counterbalanced Approach. 2007 – 177 p.
8. Merill Swain Integrating Language and Content Teaching through Collaborative Tasks/ Canadian Modern Language Review/ September 2011 p.44-63
9. Snow, M. A., Content-based and immersion models for second and foreign language teaching. American Journal of Educational Research. 2017, Vol. 5 № 5, p. 520-532.
10. Stoller, F., Project Work: A Means to Promote Language and Content. Forum: A Journal for the Teacher of English Outside the United States, № 4, October 2018, p. 2-9.

Анна ЕРЛІХМАН
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
канд. філол. наук, доц. Савчук І.І.

ПОНЯТТЯ *ДИСКУРС* У СУЧАСНІЙ ЛІНГВІСТИЦІ

Сьогодні великою популярністю в галузі лінгвістики користуються дослідження в області дискурсу. Підходи до вивчення поняття *дискурс* досить різноманітні, і в лінгвістиці ще не існує загальноприйнятого визначення цього поняття. До того ж, розрізняють цілий ряд видів дискурсу, а саме адміністративний, юридичний, військовий, педагогічний, релігійний, медичний, рекламний, діловий, спортивний, науковий, сценічний, політичний, масово-інформаційний, що ще більше ускладнює дефінування цього терміна.

Дискурс – це багатогранне явище, вивченням якого протягом другої половини XX в. займалися багато вчених, які працювали у різних наукових напрямках (філософії, соціології, психології, лінгвістики), що призвело до появи цілої низки тлумачень, які відображають різні аспекти цього терміна.

Ще до появи сучасного напрямку дискурсу, яке почало складатися в самостійну галузь науки лише в середині 60-х років XX століття, існували спроби дати визначення цього терміна. Найбільш «старе» значенням слово *discours* належить французькій мові і означає *діалогічне мовлення*. Пізніше у лінгвістиці виникає новий підхід до трактування цього терміна, коли лінгвістика вийшла за рамки дослідження ізольованого висловлювання (речення) і перейшла до аналізу синтагматичного ланцюга висловлювань, що утворюють текст, який характеризується завершеністю, цілісністю, зв'язністю та ін. Інтерес до вивчення тексту був обумовлений прагненням розглянути мову як цілісний засіб комунікації, глибше вивчити зв'язок мови з різними сторонами людської діяльності, реалізованими через текст.

Сам термін дискурс набув популярності завдяки французьким філософам-деконструктивістам, таким як М. Фуко і Ж. Дерріда. У своїх роботах М. Фуко запропонував ввести термін *дискурс* як автономну сферу, сферу незалежної, самодостатньої і саморегулюючої інстанції, первинної по відношенню до всіх інших практик і в певному сенсі ними керуючої. М. Фуко визначає дискурс як «сукупність висловлювань, що належать до однієї системи формацій» [3, с. 167], де формація – це правила використання (а також існування, утримання, зміни і зникнення) у перерозподілі дискурсивних практик [3, с. 59]. Вчений називає дискурс «динамічними одиницями світу культури» [3, с. 167] і практикою у протиставленні простій сукупності знаків.

Можна вважати, що початок абсолютно протилежного трактуванням єдиного поняття було покладено у 50-ті роки XX ст. Еміль Бенвеніст, розробляючи теорію висловлювання, послідовно застосовує традиційний для французької лінгвістики термін *discours* в новому значенні – як

характеристику мови, що привласнюється мовцем. Американський дослідник Зеліг Харріс у статті «Discourse analysis», присвячену методу дистрибуції по відношенню до надфразової єдності, використовує свої тлумачення даного поняття, під яким розуміє «послідовність висловлювань, відрізок більший ніж речення» [4, с. 23].

Слідом за З. Харрісом та Е. Бенвеністом з'являється ціла низка трактувань поняття дискурс різними дослідниками, які доповнювали та уточнювали даний термін:

1. Т.А. ван Дейк виділяє тільки вербальну складову комунікативної дії і говорить про неї як про «текст» або «розмову». У цьому сенсі термін дискурс позначає завершений або тривалий «продукт» комунікативної дії, його письмовий чи мовний результат, який інтерпретується реципієнтами, тобто дискурс дослідник розуміє як письмовий чи мовний вербальний продукт комунікативної дії [7, с. 215];
2. К. Пайк вважає, що термін дискурс позначає наслідок спілкування у соціокультурному контексті [5, с. 53-57];
3. Дж. Браун і Дж. Юл розуміють під терміном *дискурс* такий тип тексту, який приготовлено мовцем для слухача [1, с. 51];
4. Д. Шифрін визначає дискурс як систематизоване та впорядковане явище, що регулюється конкретними правилами та нормами, хоча природним є і відхилення від цих норм [6, с. 29];

Вітчизняна дослідниця О. Семенюк наводить таксономію підходів до трактування дискурсу:

- перший підхід розглядає дискурс як мову вище рівня словосполучення і речення;
- другий підхід розуміє дискурс як когнітивний процес, який складається власне із самого акту мовлення, з його оцінок учасниками, а також його наслідків;
- третій підхід трактує дискурс як результат сприйняття тексту у свідомості читатча;
- четвертий підхід вивчає дискурс як послідовну мовленнєву діяльність, яка відбувається в конкретній сфері (інформаційне повідомлення, інтерв'ю, коментарі, обмін думками тощо) [2, с. 7].

Отже, зважаючи на чисельні трактування поняття дискурс, можна зробити висновок, що у сучасній лінгвістиці відсутнє загальноприйняте дефінування даного терміна та універсального підходу до його вивчення. Дискурс – це складне явище, яке включає не тільки акт створення певного тексту, але й відображає залежність створюваного тексту від величезної кількості екстралінгвістичних факторів (знань про світ, думок, установок і конкретних цілей творця тексту).

Список використаних джерел та літератури

1. Науменко А. М. Філологічний аналіз тексту (Основи лінгвопоетики) : навч. посібник для студентів вищих навчальних закладів. Вінниця : Нова книга, 2005. 416 с.
2. Семенюк О. Художній дискурс як відображення авторської картини світу (лінгвокультурологічний підхід). *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського*. Серія: Філологія. Соціальні комунікації. 2019. Том 30 (69) № 1 Ч. 2. С. 7–10.
3. Фуко М. Археологія знания / пер. з фр В. Шовкун. К. : Видавництво Соломії Павличко "Основи", 2003. 326 с.
4. Harris Z. S. Discourse Analysis. *Language*. 1952. N. 8. P. 1–30.
5. Pike K., Yankowsky K. The Mystery of Culture Contacts, Historical Reconstruction, and Text Analysis: An Emic Approach. Washington, 1996. 112 p.
6. Schiffrin D. Approaches to Discourse. Oxford: Blackwell Publishers Ltd, 1997. 470 p.
7. Teun A. Van Dijk. Ideology: A Multidisciplinary Approach. London: Sage, 1998. 368 p.

Леся ЖЕМБРОВСЬКА
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
канд. філол. наук, доц. Лісова Ю.О.

ІНТЕГРАЦІЯ КОМЕРЦІЙНОГО ОНЛАЙН-ДИСКУРСУ В УРОКИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ: МОЖЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПИСЕМНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Постановка проблеми. У контексті цифрової трансформації освіти зростає потреба у формуванні в учнів нових комунікативних умінь, зокрема писемної онлайн-комунікації. Дослідження свідчать, що використання цифрових інструментів у навчанні англійської мови підвищує якість письма, лексичну різноманітність і саморегуляцію учнів. Водночас у профільній школі переважають традиційні жанри письма (есе, листи), тоді як автентичні форми онлайн-дискурсу — відгуки, коментарі, пости — майже не залучаються. Проблема полягає в недостатній науково-методичній розробці інтеграції комерційного онлайн-дискурсу як ресурсу розвитку писемної компетентності старшокласників.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній лінгвістиці поняття дискурсу розглядається як багатовимірне явище, що поєднує мовні, когнітивні, соціокультурні та прагматичні аспекти комунікації. Особливості онлайн-дискурсу, його структуру й функції в цифровому середовищі проаналізовано у працях таких дослідників, як Шевченко І. С., Морозова О.

І., Сікорська В., Нєнова І., Ногай В., Дідур Л. тощо. Водночас, попри наявність значного теоретичного підґрунтя, питання інтеграції комерційного онлайн-дискурсу в освітній процес профільної школи як ефективного засобу розвитку писемної компетентності учнів залишається недостатньо дослідженим і потребує подальших комплексних досліджень.

Обґрунтування актуальності дослідження. У добу цифровізації освіти особливої ваги набуває розвиток писемної онлайн-комунікації як ключової складової мовленнєвої компетентності учнів. Школярі активно взаємодіють у мережі, проте часто не володіють достатніми вміннями ефективного письмового самовираження. Комерційний онлайн-дискурс (зокрема, відгуки, описи товарів і послуг) має значний потенціал для формування цих умінь, оскільки поєднує автентичність, комунікативну спрямованість і мотиваційний ефект. Використання таких текстів у навчанні англійської мови відповідає принципам компетентнісного підходу і сприяє розвитку критичного мислення, медіаграмотності та міжкультурної компетентності учнів.

Метою статті є обґрунтування доцільності та визначення можливостей інтеграції комерційного онлайн-дискурсу в уроки англійської мови профільної школи з метою розвитку писемної компетентності учнів.

Виклад основного матеріалу. Онлайн-дискурс розглядається як процес створення тексту, що охоплює не лише мовний матеріал, а й прагматичні, соціокультурні та когнітивні чинники, які визначають взаємодію між людьми у цифровому середовищі [6]. Згідно з даними платформи *Fiveable*, онлайн-дискурс — це форма комунікації та взаємодії користувачів через цифрові платформи, зокрема соціальні мережі, форуми, блоги, коментарі до публікацій, онлайн-огляди тощо. Він передбачає обмін думками, ведення дискусій і створення нових форматів спілкування у віртуальному просторі [4]. Такий тип дискурсу відображає динамічний характер мовленнєвої діяльності, що тісно пов’язаний із соціальним контекстом і виконує важливу роль у формуванні культурних наративів, цінностей і моделей поведінки в цифровому суспільстві. Основними жанрами онлайн-дискурсу є відгуки про товари (product reviews), коментарі щодо послуг (*service comments*), зворотний зв’язок (*feedback*), свідчення або рекомендації користувачів (*testimonials*) та рейтинги (*ratings*). Для цих жанрів характерні оцінна лексика (вираження схвалення чи незадоволення), модальні конструкції (зокрема should, must, can, might, що виражають ступінь впевненості чи рекомендації), елементи аргументації (наведення причин, доказів, прикладів для підкріплення думки) та емоційно-експресивна тональність, яка створює ефект залучення, щирості та персоналізованого спілкування. Усе це формує особливий комунікативний стиль онлайн-дискурсу, що поєднує інформативність і суб’єктивність, публічність і неформальність, сприяючи розвитку сучасної цифрової культури мовлення.

Освітній потенціал комерційного онлайн-дискурсу проявляється в кількох ключових напрямах. По-перше, різні жанри дають змогу реалізувати

завдання функціонального письма — інформування, оцінювання та переконання в діяльнісному форматі адже учні пишуть не абстрактні вправи, а справжні тексти, які можуть бути адресовані живій аудиторії. По-друге, робота з такими автентичними текстами стимулює розвиток лексико-граматичних вмінь і як показують дослідження, використання цифрових медіатекстів сприяє більшій лексичній різноманітності та гнучкості письма. По-третє, комерційний онлайн-дискурс формує ціннісно-орієнтовану навичку критичного оцінювання, враховуючи те що учні аналізують якість товару чи послуги, вчаться розпізнавати довіру до джерел, аргументувати свою позицію [8, 3]. Нарешті, інтеграція таких жанрів надає можливість міждисциплінарного зв'язку. Уроки англійської мови з елементами роботи з онлайн-рецензіями можуть поєднуватися з медіаграмотністю, економікою, інформатикою тощо. В сукупності це створює мотивуюче, сучасне середовище письмової діяльності, проте потребує методичної розробки та системного впровадження.

Інтеграція комерційного онлайн-дискурсу в навчання англійської мови відкриває широкі можливості для розвитку писемної компетентності учнів старшої школи. Застосування цифрових ресурсів і жанрів онлайн-комунікації дозволяє зробити навчальний процес більш автентичним, мотивуючим і спрямованим на формування таких навичок письма, що відповідають нинішнім вимогам цифрової грамотності. Сучасна методика навчання іноземних мов активно звертається до використання автентичних матеріалів, які відображають реальні комунікативні практики. Комерційний онлайн-дискурс, зокрема відгуки, рейтинги, коментарі й відгуки користувачів, надає учням можливість оволодіти різними формами письмового висловлення думки. Це в майбутньому дасть змогу спілкуватися з іноземцями онлайн, вирішувати побутові питання англійською, планувати подорожі та ділитись досвідом. Також такі вміння можуть знадобитись здобувачам освіти в професійній діяльності.

Одним із ефективних підходів є робота з автентичними онлайн-текстами, зокрема аналіз реальних відгуків і коментарів на платформах Amazon, TripAdvisor чи Google Maps. Учні знайомляться з типовими мовними засобами, які використовуються в цих жанрах: оцінною лексикою (*excellent, disappointing, worth trying*), модальними конструкціями (*should, would, could*), елементами аргументації (*because, for example, therefore*) та емоційно-експресивною тональністю. Такі тексти можна використовувати для формування мовного чуття, розширення лексичного запасу та розвитку критичного мислення. Наприклад, під час виконання завдання "Write a Review about a Restaurant" учні спершу аналізують кілька реальних відгуків, визначають позитивні й негативні аспекти, а потім створюють власний текст, дотримуючись жанрової структури: вступ, опис досвіду, оцінка, рекомендація.

Інший ефективний метод – проєктна діяльність, що передбачає створення блогів, шкільних сторінок або форумів, де учні публікують власні тексти та

коментують пости однокласників. Такий формат створює реальне комунікативне середовище, у якому письмова взаємодія набуває природного характеру. Учні не лише тренують граматику чи лексику, але й вчаться писати з урахуванням адресата, тону та стилю, відповідно до норм конкретної платформи. Використання блогів або соціальних мереж у навчанні письма позитивно впливає на мотивацію учнів і сприяє формуванню навичок цифрової етики, як показують дослідження [3].

Не менш цінним є застосування методу парного або групового рецензування (peer feedback). Учні читають і коментують роботи один одного, звертаючи увагу на точність мовного оформлення, доречність лексики та логіку викладу. Така діяльність розвиває аналітичне мислення й уміння формулювати конструктивну критику. Як зазначається у матеріалі TESOL International Association (2021), практика peer review of writing online допомагає учням навчитися не лише створювати власні тексти, а й аналізувати та покращувати роботи однолітків, розвиваючи аналітичне мислення й уміння конструктивно коментувати. Крім того, цей прийом дозволяє створювати середовище взаємодії, де учні навчаються через співпрацю [9] .

Ефективним способом залучення учнів до активної писемної діяльності є рольові завдання та симуляції. У ході таких вправ учні беруть на себе ролі покупців, продавців або рецензентів, створюють відгуки, відповіді на коментарі чи рекламні повідомлення. Це дозволяє відтворити реальні ситуації комунікації, наблизивши навчальний процес до справжніх практик онлайн-спілкування. Наприклад, учень у ролі покупця пише короткий негативний відгук про послугу, тоді як учень-продавець формулює ввічливу відповідь з елементами аргументації та вибачення.

Важливою тенденцією у сучасній методиці є використання мультимодальних завдань, які поєднують текст, візуальні та аудіоелементи. Учні можуть створювати електронні відгуки з використанням фото, графіки або рейтингових зірок, що не лише активізує творчий потенціал, а й формує розуміння жанрових і стилістичних особливостей сучасного онлайн-дискурсу. Під час таких завдань учні не просто відтворюють лінгвістичну модель, а взаємодіють із нею, розуміючи соціальний контекст і культурні коди цифрового середовища. Наприклад, у межах теми «Оренда житла / Renting a Flat» можна запропонувати завдання у форматі написання онлайн-відгуку на сайті з оренди квартир. Учні отримують інструкцію:

Imagine you have just rented a flat in another city for a month. Write an online review (80–100 words) about your experience for a housing website. Mention the location, price, comfort, communication with the landlord, and overall impression. Give the flat a star rating (1–5) and include one photo or short video description.

Таке завдання спонукає учнів застосовувати оцінну лексику (*affordable, well-located, cozy, noisy, unreliable landlord*), модальні конструкції (*could be improved, should include, might be better*), а також елементи аргументації (*because, however, in my opinion*). Використання мультимодальних елементів

— фото, рейтингових зірок, коротких відео чи емодзі — сприяє формуванню жанрової обізнаності та креативності. Учні навчаються адаптувати мовлення до реальних цифрових форматів комунікації, що відповідає сучасним вимогам до розвитку писемної компетентності у межах онлайн-дискурсу.

Отже, поєднання аналітичних, проєктних, рольових і мультимодальних завдань забезпечує комплексний розвиток писемної компетентності. Учні не лише вдосконалюють граматику і лексику, а й набувають вміння висловлювати власну думку, аргументувати, взаємодіяти письмово в умовах реального онлайн-комунікативного середовища. Інтеграція комерційного онлайн-дискурсу в уроки англійської мови таким чином сприяє формуванню сучасних компетентностей, необхідних для участі у глобальному цифровому суспільстві.

Список використаних джерел та літератури

1. Сікорська В., Нєнов І., Ногай В., Дідур Л. Мовний дискурс у соціальних мережах: аналіз мовних засобів і комунікативних стратегій в онлайн-середовищі. *Причорноморські філологічні студії.* 2024. Вип. 5. С. 123–134. URL: https://journals.onmu.in.ua/index.php/philology/article/view/368 (дата звернення: січень 2025 р.).
2. Шевченко І. С., Морозова О. І. Проблеми типології дискурсу. // *Дискурс як когнітивно-комунікативний феномен* / за заг. ред. І. С. Шевченко. Харків : Константа, 2005. С. 233–236.
3. Cao Y., Corrigan P., Gao X. Digital Multimodal Composing in English as a Foreign Language: A Review of Empirical Studies. *Language Learning & Technology.* 2022. Vol. 26, No. 2. P. 1–23. URL: https://www.lltjournal.org/item/3139 (дата звернення: 01.11.2025).
4. Fiveable. Online discourse: Definition and Key Facts [Електронний ресурс]. URL: https://library.fiveable.me/key-terms/introduction-sociolinguistics/online-discourse (дата звернення: 05.10.2024).
5. Han J., Hyland K., Lu X. How Technology Tools Impact Writing Performance, Lexical Complexity, and Perceived Self-Regulated Learning Strategies in EFL Academic Writing: A Comparative Study. *Frontiers in Psychology.* 2021. Vol. 12. Article 752793. URL: https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2021.752793/full (дата звернення: 02.11.2025).
6. Kalinina K. V. Peculiarities of Functioning of Computer Discourse. *Horizons of Modern Linguistics.* Luhansk, 2013. Vol. 4. P. 62–64.
7. Lutz R. J., Reinecke J., Gaertner J. The Persuasive Power of Online Reviews: A Linguistic Perspective on Argumentation and Evaluation. *Journal of Consumer Behaviour.* 2018. Vol. 17, No. 5. P. 452–466. URL: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/cb.1722 (дата звернення: 02.11.2025).

8. Purcell K., Buchanan J., Friedrich L. The Impact of Digital Tools on Student Writing and How Writing is Taught in Schools. *Pew Research Center.* 2013. URL: https://www.pewresearch.org/internet/2013/07/16/the-impact-of-digital-tools-on-student-writing-and-how-writing-is-taught-in-schools/ (дата звернення: 02.11.2025).
9. TESOL International Association. *Peer Review of Writing Online* [Електронний ресурс]. URL: https://www.tesol.org/resource-center/peer-review-of-writing-online (дата звернення: 02.11.2025).

Лілія ЗАБЛОЦЬКА
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник
канд. пед. наук, доц. Папіжук В.О.

РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Постановка проблеми. Сучасна освіта стрімко змінюється під впливом технологій, тому одним із найважливіших завдань педагогіки є розвиток критичного мислення учнів. Це поняття не є новим, адже його досліджують уже кілька десятиліть, проте саме сьогодні воно набуває особливої актуальності. Без сформованих навичок критичного мислення складно аналізувати інформацію, приймати обґрунтовані рішення та адаптуватися до нових викликів.

Особливо важливо розвивати критичне мислення у процесі навчання англійської мови, де інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) відкривають нові можливості для аналізу автентичних матеріалів, розвитку мовлення та мислення. Критичне мислення — це здатність осмислювати та перевіряти інформацію, оцінювати її достовірність і робити свідомий вибір.

У контексті сучасного навчального процесу використання ІКТ — інтерактивних методів, гейміфікації, симуляцій, віртуальної та доповненої реальності — створює умови для активного розвитку пізнавальної діяльності, формування вмінь аналізу, синтезу та оцінки. Водночас існує потреба в ґрунтовному дослідженні ефективності впровадження таких технологій у навчанні іноземних мов.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання розвитку критичного мислення розглядали у своїх працях як українські, так і зарубіжні науковці — О. Пометун, О. Савченко, Д. Халперн, Дж. Дьюї, Р. Енніс. Вплив цифрових технологій на когнітивні процеси досліджували Л. Пироженко, В. Павленко, О. Шквир, М. Джеймс, К. Венкат Редді. Дослідники наголошують, що критичне мислення є усвідомленим, керованим процесом, який охоплює

аналіз, синтез, оцінку інформації та готовність переглядати власні погляди [3; 4; 5].

Оскільки сьогодні ІКТ стали головним джерелом інформації, логічним є розвиток критичного мислення саме через використання цифрових інструментів. Це допомагає учням не лише орієнтуватися у великому потоці даних, а й розпізнавати фейки, перевіряти джерела та формувати медіаграмотність [1, с. 541].

Мета дослідження. Проаналізувати сучасні підходи до розвитку критичного мислення засобами ІКТ у процесі навчання англійської мови.

Виклад основного матеріалу. У XXI столітті критичне мислення є однією з базових компетентностей, необхідних для успішного життя й професійної діяльності. Його розвиток у процесі навчання іноземної мови сприяє не лише засвоєнню мовного матеріалу, а й формуванню самостійності, аналітичного мислення та комунікативних умінь.

Джон Дьюї виокремлює п’ять фаз критичного мислення: визначення проблеми, збір інформації, оцінка фактів, формування ідеї та дія [3, с. 56].

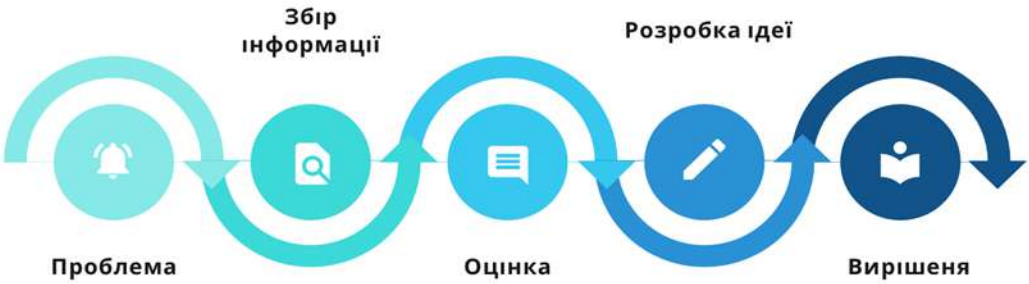


Рис. 1 Фази розвитку критичного мислення за Джоном Дьюї

Ці етапи ефективно реалізуються під час навчання англійської мови через роботу з автентичними матеріалами, інтерактивними вправами, онлайн-дискусіями чи аналізом ситуацій. Процес мислення може мати циклічний характер, адже в ході обговорення проблема часто формулюється заново.

Вітчизняні науковці (О. Шквир, І. Гайдамашко, С. Тафінцева) розробили методику розвитку критичного мислення учнів засобами ІКТ [7, с. 230]. Вони визначили чотири основні етапи цього процесу:

Постановка проблеми — створення вчителем ситуацій, що спонукають до пошуку розв’язання.

Пошук інформації — навчання учнів знаходити, відбирати та аналізувати дані з цифрових джерел.

Аргументація — формування вміння обґрунтовувати власну позицію.

Прийняття рішення — узагальнення результатів і формування висновків) [7, с.232].

Рис. 2 Етапи розвитку критичного мислення за допомогою ІКТ

Н. Гавриленко та В. Павленко [1, с. 543] поділяють розвиток критичного мислення на три стадії: пробудження інтересу, отримання нової інформації та осмислення.

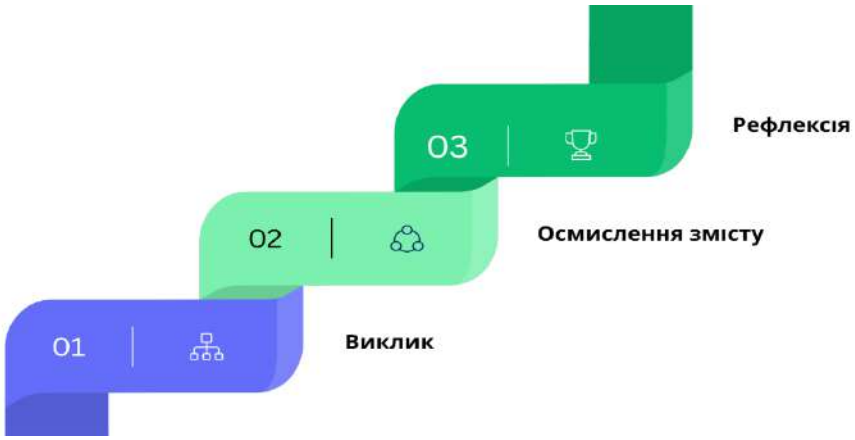


Рис. 3 Етапи розвитку критичного мислення за Гавриленко та Павленко

Ці етапи логічно перегукуються з моделлю Дьюї, але враховують сучасні цифрові умови навчання.

Цікавою є також модель Problem-Based Learning (PBL), запропонована С. Яшар та Д. Йонассеном [6, с. 100]. Вона передбачає вирішення реальних або змодельованих проблем без надання учням готових відповідей, що стимулює їх до самостійного мислення, аналізу та прийняття рішень. Такий підхід забезпечує високу мотивацію та формує практичні навички мислення.

Висновки. Технологічний прогрес відкриває нові перспективи для освіти, і розвиток критичного мислення стає її ключовим завданням. Інформаційно-комунікаційні технології є ефективним засобом реалізації цього процесу, адже забезпечують доступ до різноманітних джерел інформації, розвивають уміння аналізу, оцінки та аргументації.

У навчанні англійської мови ІКТ сприяють формуванню не лише мовних, а й когнітивних компетентностей, розвиваючи самостійність, гнучкість

мислення й уміння робити свідомий вибір. Отже, розвиток критичного мислення засобами ІКТ — це стратегічний напрям оновлення освіти, який формує активного, мислячого й відповідального громадянина.

Список використаних джерел та літератури

1. Гавриленко Н. В., Павленко В. В. Розвиток критичного мислення учнів початкової школи на уроках засобами ІКТ. *Perspectives of contemporary science: theory and practice* : the 11th International scientific and practical conference, December 9–11, 2024, Lviv. Львів, 2024. С. 539–547.
2. Пометун О.І. Нова українська школа: розвиток критичного мислення учнів початкової школи: навч.-метод. посіб. Київ: Видавничий дім «Освіта», 2020.192с.
3. Dewey J. How we think. Lexington : D C Heath, 1910. URL: https://doi.org/10.1037/10903-000 (дата звернення: 02.11.2025).
4. Ennis, Robert H. Critical thinking dispositions: Their nature and assessability. *Informal logic*. 1996. Vol. 18, no. 2.
5. Halpern D. F., Dunn D. S. Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking. New York : Taylor & Francis, 2022. 428 p. URL: https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9781003025412/thought-knowledgediane-halpern-dana-dunn.
6. Jonassen, David. Supporting problem solving in PBL. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*. 2011. Vol. 5, no. 2. P. 95–119.
7. Shkvyr O., Haidamashko I., Tafintseva S. Developing Critical Thinking in Younger Pupils Using ICT. *BRAIN. BROAD RESEARCH IN ARTIFICIAL INTELLIGENCE AND NEUROSCIENCE*. 2020. Vol. 11, no. 2. P. 230–242. URL: https://doi.org/10.18662/brain/11.2/85 (дата звернення: 02.11.2025).

Віталіна ЗАПАРА
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
канд. пед. наук, доц. Прокопчук Н.Р.

РОЗВИТОК ВМІНЬ КРИТИЧНОГО ТА КРЕАТИВНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Постановка проблеми. Реформування української освіти та створення старшої профільної школи є першим крок до створення системи освіти, яка відповідає європейським стандартам. Це викликало значний інтерес у суспільстві та стало викликом для вчителів. У 10 класі учні мають визначитись з профілем навчання та обрати майбутнє професійне спрямування, від якого буде залежати їх навчання в старшій школі. Розвиток вмінь креативності та критичного мислення став ще більшою необхідністю,

зокрема для усвідомленого вибору профілю та здатності до саморозвитку, адже саме від цього буде залежати їх академічний успіх.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Дослідженням розвитку вмінь креативності займались низка науковців, зокрема Ф. Баррон, Є. Бохеньска, Дж. Генрі, В. Ердоган, Дж. Гілфорд, Л. Калініна, А. Крафт, В. Моляко, В. Павленко, О. Передерій, Т. Позняк, Р. Стенберг, Т. Тін, П. Торренс та інші. Питання розвитку критичного мислення поставало у роботах таких науковців як А. Авершин, Т. Воропай, Н. Вукіна, Д. Галперн, Н. Гупан, Дж. Дьюї, Д. Ельконін,

Р. Енніс, Б. Зейгарник, Г. Костюк, О. Кочерга, М. Ліпман, М. Марчук, О. Палаван, О. Пометун, С. Пурваті, В. Резнік, Н. Скоморовська, С. Терно, С. Терещенко, О. Тихомиров, Я. Чаплак та інші.

Актуальність дослідження. Реформування старшої школи та створення профільних ліцеїв спричинили необхідністю у розвитку креативності та критичного мислення учнів профільної школи для подальших можливостей саморозвитку, конкурентоспроможності та успішного кар'єрного зростання. Впровадження пілотної реформи відбулось у 2025 році, тож ця тема не є достатньо дослідженою в роботах українських науковців.

Мета статті полягає у розгляді питання доцільності та ефективності розвитку навичок критичного та креативного мислення та їх окремих вмінь в учнів профільної школи.

Виклад основного матеріалу. Прагнення до відповідності європейській системі освіти сприяє активному реформуванню української освіти, особливо старшої школи. У 2025 році стартувала пілотна реформа старшої школи, яка отримала назву "Профільна". Наразі лише декілька загальноосвітніх закладів на території України беруть участь у реформі, проте з 2027 року усі 10-ті класи розпочнуть навчання у профільних школах [4].

Основним нововведенням стало створення академічних ліцеїв, де учні зможуть обрати профіль (профілі) навчання в межах кластерів: STEM (природничі науки, ІТ, математика тощо), мовно-літературний (українська мова та література, іноземні мови та літератури тощо) та соціально-гуманітарний (історія, правознавство, психологія, соціологія тощо), що забезпечує можливість вивчення предметів згідно до інтересів та майбутнього професійного спрямування [5].

Розшириться і вибір доступних до вивчення дисциплін. В межах кожного кластеру, учням будуть запропоновані дисципліни, дотичні до їх профілю та майбутнього професійного спрямування. До прикладу, стане можливим вибір таких дисциплін як Промислова математика, Комбінаторний аналіз, Інформатика для інженерів, Історія Підприємництва тощо [6].

До реформування навчання у старшій школі тривало два роки (10-11 класи), проте в межах реформи було запроваджене трьох річне навчання (10-12 класи). Перший рік старшої школи буде спрямований на адаптації та профорієнтацію, тоді як 11-12 класи стануть повноцінними роками

профільного навчання та підготовки до вступу. Обов'язкові предмети будуть вивчатись у своєму класі, а вибіркові - з групою учнів, які теж їх обрали [4].

Вміння креативного та критичного мислення є необхідними в межах створення профільної школи, оскільки вони готують учнів до свідомого вибору профілю навчання та створюють можливості для успішного кар'єрного зростання. Зокрема, вміння критичного мислення сприяють ефективній взаємодії з навчальним матеріалом під час самостійних досліджень, створюють можливості знаходити оптимальні рішення складних проблем або ж розвитку вміння аргументовано висловлювати власні ідеї. Вміння креативного мислення є важливими для дослідницької та практичної роботи, яка потребує інноваційності, пошуку нестандартних та актуальних рішень та швидкої адаптації до змін.

Критичне мислення є не лише вмінням, необхідним для життя у сучасному світі, а й способом мислення який:

- відкриває доступ до правильної та підтвердженої інформації і її критики, що є важливим для пошуку правдивих інформаційних джерел;
- є важливим у вихованні особистості, яка критикує ідеї, пропонує рішення проблем та проводить ретельний аналіз питань для пошуку правильних рішень та висновків;
- заохочує до пошуку, дослідження та неприйняття фактів без достатнього дослідження та відсутності аргументів [7].

Опрацювавши ряд джерел з теми [13], [14], серед ключових вмінь критичного мислення варто виокремити наступні, представлені у Табл. 1.

Таблиця 1

Ключові вміння критичного мислення

Спостереження та обізнаність	Ретельне та уважне фіксування деталей, фактів та доказів
Аналіз та аналітичне мислення	Розбиття складної інформації та легші для розуміння частини
Інтерпретація	З'ясування справжнього значення інформації, осмислення деталей та пояснення їх зв'язку
Оцінювання та судження	Оцінка користі та достовірності інформації, надійності аргументів, переконливості доказів та достовірності джерел
Вміння робити висновки та логічне мислення	Виведення логічних тверджень з наявних фактів та доказів, використання зібраної інформації для обґрунтованих припущень
Вміння вирішувати проблеми	Об'єднання всіх попередніх елементів для розв'язання проблем та пошуку ефективних рішень

Відкритість	Пошук різноманітних перспектив, сприймання зворотного зв'язку, переосмислення власних суджень за наявності нових доказів
Саморегуляція та рефлексія	Визнання особистих упереджень та обмежень з метою постійного самовдосконалення
Пояснення та комунікація	Чітке формулювання міркувань та висновків для переконання інших та сприяння конструктивним дискусіям
Розпізнавання помилок	Виявлення логічних помилок, які здатні послабити аргументи та призвести до хибних висновків
Дослідницькі вміння	Збір, оцінка та синтез інформації з різноманітних джерел
Стратегічне планування	Розробка перспективних планів, які є реалістичними, цілеспрямованими та адаптивними

Креативне мислення, в свою чергу, є здатністю створювати нове, генерувати ідеї, знаходити рішення проблем, продукувати інноваційні та оригінальні плани.

Ключовими компетентностями креативного мислення є:

- підготовка до творчості, тобто участь у заходах, що сприяють розвитку творчих навичок, ґрунтовне вивчення питань та проблем, які потрібно вирішити. На даному етапі закладається підґрунтя для висування корисних і оригінальних ідей;
- генерування ідей, що вимагає гнучкості, деталізації, вільності та оригінальності;
- реалізація ідей та вирішення проблем, що передбачає тестування згенерованих ідей та їх вдосконалення [9].

Аналіз джерел з теми розвитку вмінь креативного мислення [9], [12], дозволив виокремити наступні ключові вміння даного типу мислення, предствлені у Табл. 2.

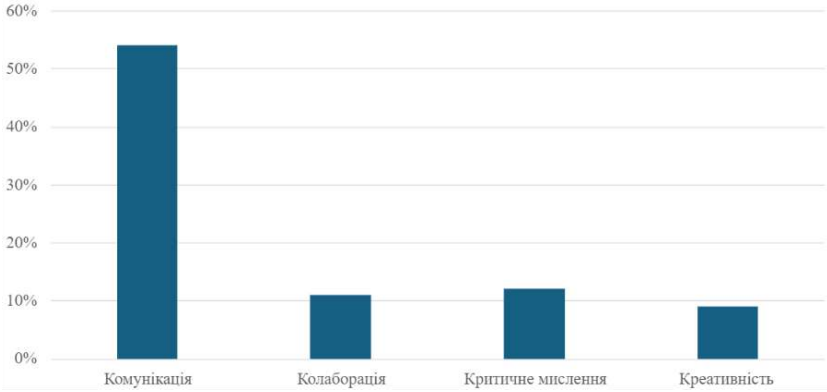
Таблиця 2

Ключові вміння креативного мислення

Вільність	Здатність генерувати велику кількість ідей або альтернативних відповідей
Гнучкість	Здатність використовувати різні методи, підходи та перспективи для вирішення проблем чи генерування ідей
Оригінальність	Продукування унікальних або нових ідей, які відрізняються від поширених чи типових
Пошук і систематизація	Розвиток дослідницьких вмінь за допомогою питань, уточнень, організації та обробки

інформації	інформації
Уявлення можливостей та поєднання ідей	Уявлення альтернатив, розгляд різних перспектив та пов'язування ідей для дослідження нових можливостей та рішень
Генерування та розробка нових ідей	Мозковий штурм кількох ідей, їх доопрацювання та поєднання концепцій
Метапізнання	Рефлексія власних процесів мислення
Комунікація та колаборація	Обмін ідеями, візуалізація концепцій, отримання і надання зворотного зв'язку та спільна робота
Експериментування та вдосконалення	Тестування розроблених ідей, експериментування з різними підходами та вдосконалення концепцій
Ризик та інноваційність	Інтелектуальний ризик, толерантність до ідей інших та інноваційність

Щодо використання сучасних підручників з англійської мови, то мають не лише відповідати програмі та ставати основою вивчення англійської мови, проте також мають сприяти розвитку учнів, зокрема розвивати навички креативності та критичного мислення. Нами було проведено аналіз підручників з англійської мови для 11 класу. Зокрема, аналізувалися наступні підручники: [1,2,3,8,10,11]. Попри знайчний інтерес науковців до проблеми розвитку навичок критичного та креативного мислення, проведений аналіз підручників виявив, що найбільша кількість вправ спрямована на розвиток навичок комунікації і лише невеликий відсоток вправ спрямований на розвиток навичок критичного та креативного мислення (Див. Мал.1).



Мал.1. Відсоткове співвідношення вправ у підручниках з англійської мови для учнів 11 класу

Висновки. Таким чином, підсумовуючи усе викладене, можемо зробити висновок, що розвиток вмінь критичного та креативного мислення учнів профільної школи є важливим в умовах реформування сучасної освіти. Окрім позитивного впливу на академічну успішність, вони є необхідними для усвідомленого вибору профілю навчання та майбутньої професійної успішності. Більше того, критичне та креативне мислення дають учням

можливість працювати з інформацією, її оцінювати, аналізувати та узагальнювати, продукувати унікальні ідеї та сприяють саморефлексії та саморозвитку.

Список використаних джерел та літератури

1. Буренко В.М. Англійська мова (11-й рік навчання, рівень стандарту) : підруч. для 11 кл. закл. загал. серед. освіти / Валентина Буренко. - Харків : Видво “Ранок”, 2019. - 208 с. : іл
2. Карпюк О.Д. Англійська мова (11-й рік навчання) (English (the 11th year of studies)) : підручник для 11 класу закладів загальної середньої освіти. Рівень стандарту. - Тернопіль : Астон, 2019. - 256 с. : іл
3. Морська Л.І. Англійська мова (11-й рік навчання, профільний рівень) (English (the 11th year of studies)): підручник для 11 класу закладів загальної середньої освіти. - Тернопіль: Астон, 2019. - 256 с. : іл
4. Реформа старшої школи: Профільна. profilna. URL: https://profilna.mon.gov.ua/#network (дата звернення: 01.10.2025).
5. Які предмети будуть обов’язковими в старшій школі: роз’яснення МОН. МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ. URL: https://mon.gov.ua/news/yaki-predmety-budut-oboviazkovymy-v-starshii-shkoliroziasnennia-mon (дата звернення: 01.10.2025).
6. Які предмети вивчатимуть старшокласники з 2027 року: пояснює МОН. Українська правда. Життя. URL: https://life.pravda.com.ua/society/yaki-predmetivivchatimut-starshoklasniki-z-2027-roku-pislya-reformi-poyasnyuye-mon-305290/ (дата звернення: 01.10.2025).
7. Al-Ghadouni A. Critical Thinking: Components, Skills, and Strategies. Revista Argentina De Clínica Psicológica. 2021. Vol. 30, no. 2. P. 1–6.
8. Brayshaw D., Hastings B. High Note 3 : підручник. Harlow : Pearson Education Limited, 2020. 203 p
9. Kirana C., Budiyono B., Indriati D. Characteristics of Student's Creative Thinking in Solving Inquiry Problems. dvances in Social Science, Education and Humanities Research. 2021. Vol. 597. P. 73–81.
10. Soars L., Soars J., Hancock P. Headway : підручник. 5th ed. Oxford : Oxford University Press, 2019. 161 p
11. Spencer D. Gateway to the world : підручник. London : Macmillan Education Limited, 2021. 152 p
12. 4 Keys to Building Deeper Critical and Creative Thinking in Your Classroom. Aurora Institute. URL: https://aurora-institute.org/cw_post/4-keys-to-building-deepercritical-and-creative-thinking-in-your-classroom/ (date of access: 01.10.2025).
13. 6 Fundamental Elements Of Critical Thinking. Corporate LMS for Employees | AI-Powered Learning Platform - Calibr. URL:

https://calibr.ai/blogs/6-fundamentalelements-of-critical-thinking (date of access: 01.10.2025).

14. Critical thinking and strategic thinking. Neptune School. URL: https://www.neptune.school/critical-and-strategic-thinking (date of access: 01.10.2025).

Viktoriia IVANOVA
Zhytomyr Ivan Franko State University
Scientific Supervisor: PhD in Philology,
Assoc. Prof. Hyrin O.V.

AI USAGE FOR ENGLISH LESSONS METHODOLOGICAL MATERIALS DEVELOPMENT AIMED ON THE FORMATION OF KEY COMPETENCIES IN SECONDARY SCHOOL STUDENTS

Abstract. The article explores the urgent pedagogical challenge of connecting the rapid emergence of Artificial Intelligence (AI) technologies with their real, methodological implementation in English Language Teaching (ELT) at the secondary level. Drawing on the latest academic sources from 2020–2023, it reinterprets how AI tools can meaningfully modernize lesson planning while maintaining the communicative and human-centered essence of teaching. As a case study, a 10th-form lesson titled *"Job Interview"* was re-envisioned through AI integration. The proposed model demonstrates how tools such as virtual speaking assistants (e.g., Lyra) can support low-stakes oral practice, AI-based writing correctors (e.g., Grammarly) can enhance writing tasks, and immersive Virtual Reality (VR) environments can simulate authentic communicative settings. The results highlight that AI, when integrated consciously, strengthens teachers' methodological capacity instead of replacing their role. The study offers a practical framework for transforming traditional lessons into adaptive, data-driven, and competence-oriented experiences that prepare learners for modern communication challenges.

Keywords: Artificial Intelligence (AI), English Language Teaching (ELT), methodology, lesson plan, secondary education, communicative competence, virtual assistant, Grammarly, VR.

Анотація. Стаття досліджує актуальну педагогічну проблему – поєднання стрімкого розвитку технологій штучного інтелекту (ШІ) з їх реальною методичною імплементацією у процес викладання англійської мови в середній школі. На основі аналізу сучасних наукових джерел (2020–2023 рр.) запропоновано нове осмислення шляхів інтеграції інструментів ШІ у типові уроки, зберігаючи при цьому комунікативний та гуманістичний підхід. Як приклад розглянуто урок для 10-го класу *«Співбесіда»*, модернізований за допомогою таких технологій: віртуальні мовні асистенти (Lyra) для безпечної усної практики, письмові коректори на базі ШІ (Grammarly) для розвитку навичок письма та імерсивні середовища віртуальної реальності (VR) для

створення реалістичних комунікативних ситуацій. Результати доводять, що ШІ, інтегрований методично й цілеспрямовано, не замінює вчителя, а підсилює його роль, відкриваючи нові можливості для формування ключових компетентностей учнів.

Ключові слова: штучний інтелект, викладання англійської мови, методика, комунікативна компетентність, середня школа, VR, Grammarly, Lyra.

Problem Statement. The introduction of Artificial Intelligence into education represents both an opportunity and a pedagogical challenge. The pace of AI development has outstripped teachers' readiness to integrate it meaningfully into traditional curricula. In English Language Teaching (ELT), AI now extends far beyond grammar-checkers or voice assistants (1) – it acts as a dynamic ecosystem that can personalize learning, track progress, and provide real-time adaptive feedback. However, many educators still struggle to bridge the gap between theory and practical classroom use (2). Despite having well-structured communicative lesson plans, they often lack methodological clarity on how to merge these with intelligent technologies without compromising human interaction or authenticity.

Analysis of Recent Research and Publications. Recent academic findings (3) confirm AI's potential to transform language learning. Virtual assistants like Lyra serve as patient, conversational partners, capable of analyzing pronunciation, rhythm, and fluency while providing instantaneous feedback. Studies show that these tools reduce anxiety during speaking tasks, particularly among lower-confidence students. Simultaneously, research into VR-assisted learning demonstrates measurable gains in listening comprehension and speaking performance (4). When students interact within virtual environments – such as simulated hotels, airports, or art galleries – they exhibit higher motivation and long-term retention of language patterns. In writing, AI-based correctors such as Grammarly create an interactive cycle of reflection (5). Instead of passively accepting corrections from teachers, students begin to recognize patterns in their errors, fostering autonomy and metacognitive awareness. Scholars argue that such tools do not merely correct language–they teach linguistic awareness through instant analytical feedback.

Justification of Research Relevance. The relevance of this study arises from the absence of clear methodological frameworks guiding AI integration into the ELT curriculum. The challenge lies not in technological access but in pedagogical adaptation. Teachers who follow communicative and competency-based approaches need models that preserve the interpersonal dimension of learning while leveraging AI's precision and adaptability. Therefore, this paper offers a structured approach to embedding AI tools into an existing 10th-form lesson plan, making the classroom more personalized, data-informed, and inclusive.

Aim of the Article. This article aims to outline how targeted AI integration can modernize a proven ELT lesson plan–"Education. First Job. Job Interview"– by

enriching its communicative, linguistic, and cultural outcomes through digital enhancement.

Main Material and Discussion of Results. The baseline lesson follows a classic communicative framework:

1. **Warm-up** – Revision of professional vocabulary (e.g., *CV, qualifications, salary*).
2. **Reading** – Analytical text on job application strategies.
3. **Listening** – Video "Top 10 Job Interview Questions."
4. **Speaking Practice** – Role-play interviews in pairs.
5. **Homework** – Letter of advice to a friend.

Although effective, this format can evolve into a "future-ready lesson" by introducing AI at several stages.

1. Enhancing Speaking through AI Rehearsal Partners. Traditional pair work often creates performance anxiety. Before live interaction, students can practice with AI-powered dialogue systems such as Lyra (1). The system simulates authentic conversations, offering prompts like "A tourist is lost–explain how to reach the National Gallery." This personalized rehearsal space builds fluency, confidence, and pronunciation accuracy, reducing classroom tension.

2. Reframing Writing Practice with Grammarly. Instead of composing generic letters, students write a professional follow-up email after an interview and process it through Grammarly or similar tools. This step transforms writing into a reflective process: learners receive immediate, rule-based feedback and track progress over time. The instant correction loop enhances grammatical accuracy and encourages independent learning.

3. Expanding Immersion through Virtual Reality. For advanced learners, VR transforms the classroom into a realistic simulation. For instance, in a "Hotel Receptionist" scenario, students interact with AI-generated guests, practicing customer communication, responding to requests, and solving problems under simulated time pressure. This combination of AI analysis and immersive context develops not only linguistic but also emotional and situational competence–essential components of the communicative paradigm.

Conclusions. Artificial Intelligence (AI) constitutes an indispensable and inherent component of the future landscape of language education. The findings of this study, derived from both an examination of contemporary scholarly research and personal pedagogical experience, indicate that AI-based instruments should not be perceived as substitutes for human educators but rather as advanced methodological allies.

The proposed framework for enhancing the "Job Interview" lesson exemplifies how the deliberate and pedagogically justified integration of virtual assistants (for spoken interaction), AI-driven writing correctors, and virtual reality environments (for immersive learning) can substantially contribute to the development of learners' core communicative competencies.

It is essential to underscore that technological advancements are unlikely ever to fully replicate the multifaceted role of the human teacher (4). The educator's

distinctive attributes–emotional intelligence, adaptability to diverse learner profiles, creativity, and the capacity for building meaningful interpersonal relationships–remain irreplaceable. Nevertheless, the teacher's professional role is expected to evolve. Through the judicious use of AI for performing repetitive language drills or automated error correction (5), educators can redirect their efforts toward facilitating complex, creative, and socially oriented learning experiences that promote higher levels of engagement and critical thinking.

The present work introduces a theoretical model whose practical application warrants further empirical exploration. Future research should prioritize the implementation of this framework in real classroom contexts and the quantitative assessment of its impact on student performance in comparison with traditional instructional approaches.

Список використаних джерел та літератури

1. Arini D. N., Hidayat F., Winarti A., Rosalina E. Artificial intelligence (AI)-based mobile learning in ELT for EFL learners: The implementation and learners' attitudes // *Journal of English Language Teaching.* 2022. Vol. 9, No. 2. P. 45–56.
2. Budzinski O., Noskova V., Zhang X. The brave new world of digital personal assistants: Benefits and challenges from an economic perspective // *Ilmenau Economics Discussion Papers.* 2018. № 118. Ilmenau : Ilmenau University of Technology, Institute of Economics. 28 p.
3. Ma L. An immersive context teaching method for college English based on artificial intelligence and machine learning in virtual reality technology // *Mobile Information Systems.* 2021. № 2637439. P. 1–7.
4. Suryana I., Asrianto A., Murwantono D. Artificial intelligence to master English listening skills for non-English major students // *Journal of Languages and Language Teaching.* 2020. Vol. 8, No. 1. P. 48–59. URL: https://doi.org/10.33394/jollt.v8i1.2221 (дата звернення: 09.11.2025).
5. Vo H. K. N., Nguyen Q. T. Applying Grammarly as an online grammar checker tool to enhance writing skills for English-major students // *A Survey on Teachers' Perceptions of Their Emergency Remote English Teaching.* 2021. P. 452–459.

Анна Марія КАРАЇМ
Волинський національний університет
імені Лесі Українки
Науковий керівник:
канд. філол. наук, доц. Семенюк Т. П.

МІЖНАРОДНА МОБІЛЬНІСТЬ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ТА ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Постановка проблеми. Здобувачі освіти спеціальності Середня освіта (Мова та зарубіжна література) беруть активну участь у міжнародних програмах академічної мобільності. Проте часто лишається невизначеним, яким чином цей досвід впливає на їх мовленнєву підготовку, методичні навички, здатність до міжкультурної комунікації та готовність працювати педагогами в умовах сучасних викликів. В Україні, де освітня система прагне інтегрувати європейські стандарти, важливо зрозуміти, які елементи мобільності справді сприяють формуванню педагогічної компетентності і як це застосовувати в практиці підготовки майбутніх вчителів іноземної мови та зарубіжної літератури.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика впливу міжнародної академічної мобільності здобувачів освіти педагогічних спеціальностей на формування їх майбутньої професійної компетентності активно досліджується у світовому науковому просторі [1–4]. У сучасних працях розглядаються як теоретичні, так і практичні засади цього напрямку. Сучасні наукові дослідження підтверджують, що міжнародна академічна мобільність є дієвим механізмом формування педагогічної компетентності майбутніх учителів іноземної мови та зарубіжної літератури, зокрема через удосконалення комунікативної, міжкультурної та методичної складових їх підготовки.

Обґрунтування актуальності дослідження. У умовах сучасних викликів та інтеграції України в європейський освітній простір питання підготовки педагогів нового покоління набуває особливої актуальності. Формування педагогічної компетентності майбутніх учителів іноземної мови та зарубіжної літератури потребує високого рівня професійних знань, зокрема, здатності ефективно володіти мовними та мовленнєвими навичками, оперувати сучасними методиками викладання, розуміти цінності іншої культури та забезпечувати міжкультурний діалог.

Міжнародна академічна мобільність виступає потужним чинником розвитку цих якостей, оскільки створює умови для занурення здобувачів освіти у реальний мовленнєвий та міжкультурний контекст, сприяє формуванню критичного мислення, толерантності, відкритості до іншого досвіду. Завдяки участі у програмах академічного обміну здобувачі мають можливість опанувати інноваційні підходи до викладання, познайомитися з

європейськими моделями підготовки вчителя, розширити власний професійний світогляд.

Водночас у науковому дискурсі досі недостатньо вивчено, яким чином міжнародна академічна мобільність безпосередньо впливає на структуру та зміст педагогічної компетентності майбутніх учителів іноземної мови та зарубіжної літератури. Це зумовлює потребу в системному аналізі досвіду участі здобувачів освіти з України в таких програмах, оцінці освітніх результатів та виявленні ефективних механізмів інтеграції міжнародного досвіду у професійну підготовку українських педагогів.

Таким чином, дослідження є актуальним у контексті розвитку вищої освіти, підвищення її якості та відповідності європейським стандартам підготовки вчителів іноземної мови та зарубіжної літератури.

Метою дослідження є визначення особливостей впливу міжнародної академічної мобільності на розвиток педагогічної компетентності майбутніх вчителів іноземної мови та зарубіжної літератури, зокрема у таких аспектах: мовленнєва підготовка, міжкультурна комунікація, методичні навички.

Виклад основного матеріалу. Дослідження вчених надають низку емпіричних підтверджень важливості мобільного досвіду здобувачів освіти педагогічних напрямків. Автори Shen W., Xu X., Wang X. висвітлюють взаємозв'язок міжнародної академічною мобільності, отримання досвіду та подальшої передачі й поширення знань [4]. Позитивний вплив навчання за програмами міжнародного обміну на міжкультурний розвиток та педагогічну компетентність підтверджується у праці Marx H., Moss D. M. [3]. Науковці Huang Q., Cheung A., Xuan Q. досліджуючи вплив навчання за кордоном на міжкультурну компетентність майбутніх і практикуючих учителів, зазначають, що в сучасному світі школи в різних країнах стають культурно різноманітними, з огляду на це, сьогодні вчителі повинні бути глобально компетентними та вміти готувати різноманітних учнів з необхідними міжкультурними перспективами, знаннями, ставленням та навичками. Потреба в професійному розвитку, який готує вчителів до міжкультурної комунікації, отримує все більше визнання, оскільки лише коли вчителі самі вперше стають міжкультурно освіченими, вони можуть передати це своїм учням. Навчання за кордоном забезпечує майбутнім вчителям унікальні можливості пізнати інші освітні системи та культури, що сприяє розвитку міжкультурних знань, умінь і навичок. Такий досвід розширює педагогічну компетентність, поглиблює рефлексію над власною професійною ідентичністю та допомагає ефективніше працювати з учнями різного культурного походження. Тому міжнародну академічну мобільність розглядають як одну з найефективніших практик у підготовці вчителів до міжкультурної взаємодії [1]. Здобувачі, які брали участь у програмах міжнародної мобільності, зокрема *ERASMUS+*, більш відкриті до розвитку європейської освітньої системи [2].

Із проведених розвідок можна визначити наступні загальні тенденції, які сприяють розвитку педагогічної компетентності: мовленнєві навички і

міжкультурна чутливість – компоненти педагогічної компетентності, які мають миттєвий прогрес; практична частина викладання за кордоном дає здобувачам освіти можливість безпосередньо спостерігати методи, відмінні від застосовуваних у їх середовищі і спонукати до адаптації нових власних підходів; програми міжнародної академічної мобільності значно підвищують міжкультурну взаємодію; здобувачі після участі у програмах міжнародної мобільності мають помітний ріст у здатності використовувати цифрові інструменти в навчальній практиці, створювати матеріали, використовувати методичні підходи, активні технології, комунікувати через нові платформи та засоби які часто відсутні або не достатньо представлені в традиційній університетській практиці; досвід навчання за кордоном, сприяє набуттю та підвищенню таких особистісних характеристик як *awareness* (свідомість), *attitude* (ставлення) та *skill-components* (уміння і практичні навички).

Що стосується аспектів викладання зарубіжної літератури, як приклад, можемо представити, що перебування в місті Бремен, пов'язане з безпосереднім знайомством із культурним контекстом, у якому виник твір братів Грімм «Бременські музиканти», має істотний вплив на професійне становлення майбутнього вчителя цього освітнього компоненту. Такий досвід сприяє глибшому розумінню не лише змісту художнього твору, а й його соціокультурного підґрунтя, історичних реалій і національної специфіки. У педагогічному аспекті це можна розглядати як елемент розвитку міжкультурної компетентності, що є складовою професійно-методичної підготовки сучасного вчителя.

Безпосередній контакт із місцем, яке стало символом твору, активізує процес емоційно-ціннісного сприйняття літературного матеріалу, що, у свою чергу, впливає на методику його подальшого викладання. Майбутній педагог отримує можливість інтерпретувати «Бременських музикантів» не лише як літературний текст, а як частину живої культурної традиції Німеччини. Такий підхід поглиблює змістову складову уроку, робить його міждисциплінарним – поєднуючи літературу, історію, географію та культурологію.

Крім того, особистий досвід відвідування Бремена та ознайомлення з пам'ятником музикантам сприяє розвитку автентичного педагогічного наративу – учитель може передавати власні враження, емоції, знання, що підсилює мотивацію учнів до вивчення твору. Це відповідає принципам компетентнісного та особистісно орієнтованого навчання, коли викладання спирається на досвід і життєві контексти самого педагога.

У результаті такий досвід дозволяє майбутньому вчителю ефективніше формувати в учнів інтерес до німецької культури, розвивати уміння інтерпретації літературного тексту в культурному контексті та сприяти усвідомленню універсальних моральних і гуманістичних цінностей, закладених у творі братів Грімм. Таким чином, особисте занурення в культурно-історичне середовище виступає потужним чинником підвищення якості викладання зарубіжної літератури та розвитку професійної і педагогічної рефлексії майбутнього вчителя.

Висновки. Міжнародна академічна мобільність здобувачі освіти спеціальності Середня освіта (Мова та зарубіжна література) відіграє важливу роль у формуванні педагогічної компетентності майбутніх вчителів іноземної мови та зарубіжної літератури, зокрема через розвиток мовленнєвих навичок, міжкультурної чутливості, адаптивності методів викладання та інтеграцію нових технологій. Щоб цей потенціал став реальністю в українському контексті, рекомендується: забезпечувати комунікаційний супровід здобувачів під час семестру через зосередженість на рефлексії, групові обговорення, обмін враженнями; після повернення здобувачів створювати умови для інтегрування здобутого досвіду – наприклад, через віртуальні уроки, оновлення програм з методик викладання іноземної мови та зарубіжної літератури згідно їх рекомендацій та можливості застосування автентичних матеріалів, які здобувачі освіти зможуть використовувати у майбутній педагогічній практиці.

Список використаних джерел

1. Huang Q., Cheung A. C. K., Xuan Q. The impact of study abroad on pre-service and in-service teachers' intercultural competence: A meta-analysis. Teaching and Teacher Educationю. № 127. Article 104091. 2023. DOI: https://doi.org/10.1016/ j.tate.2023.104091
2. Martins P. C., Tinoca L., Alves M. G. On the effects of Erasmus+ KA 1 mobilities for continuing professional development in teachers' biographies: A qualitative research approach with teachers in Portugal. International Journal of Educational Research Open. № 7. Article 100368. 2024. DOI: https://doi.org/10.1016/ j.ijedro.2024.100368
3. Marx H., Moss D. M. Please Mind the Culture Gap: Intercultural Development During a Teacher Education Study Abroad Program. *Journal of Teacher Education*. № 62(1). 2011. P. 35–47. DOI: https://doi.org/10.1177/0022487110381998
4. Shen W., Xu X., Wang X. Reconceptualising international academic mobility in the global knowledge system: towards a new research agenda. *High Educ.* № 84. 2022. P. 1317–1342. DOI: https://doi.org/10.1007/s10734-022-00931-8

Богдана КАРВАЦЬКА
Волинський національний університет
імені Лесі Українки
Науковий керівник:
канд. філол. наук, доц. Семенюк Т.П.

ФУНКЦІОНАЛЬНІ МОЖЛИВОСТІ СУЧАСНИХ ГОЛОСОВИХ АСИСТЕНТІВ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

Постановка проблеми. Навчання в сучасному світі вимагає зовсім інших вмінь та навичок, ніж раніше. Сьогодні процес вивчення іноземної мови є набагато швидшим та ефективнішим завдяки використанню новітніх методик і врахуванню індивідуальних особливостей учасників освітнього процесу. У школах дедалі частіше використовують цифрові медіа, щоб зацікавити учнів, які зростають у добу «діджиталізації». Педагоги прагнуть опановувати ці технології разом. За допомогою цифрових засобів можна здобути багато знань. Так, наприклад, обговорення переглянутих відео, виконання великої кількості інтерактивних вправ та тренування навичок аудіювання – це важливі кроки швидшого та кращого опанування іноземної мови. Нині вчителі експериментують із новими способами створення завдань – зокрема, за допомогою голосових асистентів на основі штучного інтелекту (ШІ). Хоча ця методика нова та перебуває на стадії вдосконалення, проте вона є досить актуальною для сучасної освіти.

Актуальність теми дослідження полягає у зростанні ролі голосових асистентів як засобів продукування якісних аудіоматеріалів та їх імплементації під час тренування навичок аудіювання на заняттях з іноземних мов. **Метою роботи** є окреслення поняття «звуковий асистент» та дослідження функціональних можливостей сучасних аудіотехнологій.

Виклад основного матеріалу. Поняття «голосовий асистент» є новим у методиці викладання іноземних мов, тому спочатку запропонуємо визначення досліджуваному явищу. Голосовий асистент — це цифровий інструмент, який використовує технології обробки природної мови та розпізнавання мовлення з метою виконання завдань і надання відповідей на запити користувачів. Це система, що функціонує на основі штучного інтелекту (ШІ) та забезпечує взаємодію користувача з пристроями за допомогою голосових команд. Такі технології використовують складні алгоритми машинного навчання для розуміння змісту запитів і формування релевантних відповідей [4].

Завдяки голосовим асистентам користувачі значно скорочують час пошуку необхідної інформації, оскільки отримують миттєвий доступ до глобальних баз даних. Відомі приклади таких систем — Google Assistant та Siri, які забезпечують зручну й надійну взаємодію завдяки застосуванню високотехнологічних алгоритмів [3]. Ці інструменти вже стали невід’ємною частиною повсякденного життя користувачів.

Щодо функціональних можливостей голосових асистентів, варто зазначити, що більшість із них надають низку базових послуг: *виконання персоналізованих завдань, надання довідкової інформації, здійснення пошуку, керування відтворенням музики та пристроями «розумного дому», роботу зі списками справ, електронною поштою, календарем і нагадуваннями* [1, с. 15].

На перший погляд може здатися, що такі технології мають обмежене застосування в освітній сфері, зокрема у процесі вивчення іноземних мов. Проте однією з ключових переваг голосових асистентів є можливість індивідуалізації навчання. Викладач, який прагне створити власний аудіоматеріал або змоделювати певну комунікативну ситуацію, перетворити текст на аудіо і навпаки, може сформулювати голосовому асистентові конкретне завдання та отримати унікальний навчальний матеріал, адаптований до рівня підготовки учнів. Учні можуть використовувати звукові асистенти для практикування вимови та аудіювання. Вони можуть вести діалог та спілкуватися із звуковим асистентом щодня, покращуючи як навички аудіювання, так і говоріння. Таким чином, використання подібних технологій сприяє розвитку мовленнєвих і слухових навичок як у процесі самостійного навчання, так і під час аудиторної роботи.

Особливу увагу заслуговує голосовий асистент ElevenLabs — продукт компанії, що спеціалізується на дослідженнях і впровадженні технологій штучного інтелекту в аудіосферу. Оскільки голос дедалі частіше стає основним інтерфейсом взаємодії людини з цифровими технологіями, розробники ElevenLabs створили систему, яка забезпечує максимально природну й «людянішу» комунікацію [5]. Голосовий асистент ElevenLabs дозволяє здійснювати перетворення тексту на аудіо та навпаки, використовуючи ультрареалістичні багатомовні голоси. У процесі вивчення іноземних мов ця функція набуває особливої цінності, оскільки забезпечує ефективну практику аудіювання та сприяє підвищенню мотивації учнів різних вікових і мовних рівнів. Перетворення навчальних текстів відповідного рівня складності у якісні аудіоматеріали дає можливість значно розширити дидактичні можливості викладача.

Завдяки поєднанню технологій штучного інтелекту та голосового управління сучасний педагог отримує змогу оперативно генерувати навчальні матеріали — від конспектів занять і планів уроків до тестів, резюме статей, ілюстрацій чи презентацій. Ці процеси відбуваються в автоматизованому режимі, без потреби самостійного аналізу великої кількості джерел, що істотно оптимізує навчальну діяльність [2].

Висновки. Отже, аналіз переваг і можливих обмежень використання голосових асистентів дає підстави стверджувати, що ці інструменти можуть ефективно застосовуватися не лише у повсякденному житті, але й у сфері освіти. Використання їхніх функцій сприяє створенню оригінальних навчальних завдань, які підвищують рівень розвитку комунікативних компетентностей учнів.

Список використаних джерел

1. Дудченко І. В. Голосове управління комп'ютером на основі глосарію за допомогою алгоритмів розпізнавання мови» (дипломний проект), Київ, 2020, 91 с.
2. Штучний інтелект в освіті: три аспекти https://osvita.ua/school/method/91077/ (Дата звернення: 07.11.2025)
3. OK, Google: голосові асистенти на допомозі користувачам https://iptel.ua/blog/article/shho-take-golosovii-asistent (Дата звернення: 07.11.2025)
4. Voice Assistant Definition https://www.vpnunlimited.com/ua/help/cybersecurity/voice-assistant?srsltid=AfmBOorDq9Ac3ZAGPvEt3A2q75piYzijnF8VnFpdaKEW1jMe1hqRcLci (Дата звернення: 07.11.2025)
5. 11ElevenLabs https://elevenlabs.io/about (Дата звернення: 07.11.2025)

Марія КАСЬЯНОВА
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
канд. філол. наук, доц. Лісова Ю.О.

МУЛЬТИМОДАЛЬНИЙ ТЕКСТ У СИСТЕМІ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ШКОЛЯРІВ

Постановка проблеми. Освіта сьогодення вимагає сучасних підходів до розвитку іншомовної комунікативної компетентності учнів. Традиційні тексти вже не такі ефективні, як раніше. Сучасне молоде покоління сприймає інформацію багатоканально, тому письмовий текст видається складним, нецікавим і таким, що вимагає багато часу. Школярі оточені мультимодальним текстом у повсякденному житті, тому тексти, подібні до тих, що для них є звичними і більш зрозумілими, будуть більш доступними для засвоєння у навчальному процесі. Використання таких текстів у навчанні буде лише привертати увагу школярів та заохочувати їх пізнавати щось нове.

Учні потребують більше шляхів, за допомогою яких вони зможуть сприймати навчальний матеріал без перешкод та мати результати у вивченні іноземної мови.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема мультимодальності та її застосування в навчальному процесі неодноразово перебувала у колі інтересів українських науковців. Зокрема, Лещенко Т.О., Жовнір М.М. та Юфименко В.Г. розглядають мультимодальний текст як лінгвовізуальне явище, що включає письмо, жести, зображення та інше. Дослідниці

визначають ефективність мультимодального тексту для засвоєння великого об'єму інформації, розрізняють види сприйняття та їхню роль у засвоєнні навчального матеріалу.

Важливим є розвиток в учнів навичок читання, говоріння та сприйняття на слух іншомовного матеріалу. Застосування мультимодального тексту сприяє ефективному розвитку таких навичок, роблячи навчальний матеріал більш доступним. У разі використання відеоматеріалів як варіації мультимодального тексту, багаторазовий перегляд матеріалу є дієвішим для кращого засвоєння тексту іноземною мовою школярами [1].

На думку Бігич О.Б., Бориско Н.Ф. та Борецької Г.Е. для розвитку іншомовної комунікативної компетентності необхідним є поєднання вербальних і невербальних засобів спілкування, що є суттю мультимодального тексту і компетентності [2, с. 102]. Наголошується на важливості та ефективності застосування автентичних матеріалів у процесі вивчення іншомовної мови та культури. Саме багатоканальне сприйняття інформації сприяє кращому її засвоєнню та формуванню іншомовної комунікативної компетентності.

Актуальність дослідження. Сьогодні в закладах освіти активно впроваджують нові способи дієвого засвоєння іншомовного навчального матеріалу в процесі розвитку комунікативної компетентності школярів. Одним із таких способів є різновиди мультимодальних текстів.

Виклад основного матеріалу. Мультимодальний текст – це текст, який поєднує в собі вербальні та невербальні елементи (зображення, текст, аудіо, відео, жести тощо). Такий текст поєднує в собі різні види сприйняття інформації (зір, слух, тощо) для створення більш повного та інтерактивного повідомлення, ніж традиційний текст. Застосування такого тексту сприяє розвитку критичного мислення та підвищенню мотивації до вивчення іноземної мови, а також рівня володіння нею. Завдяки активізації різних способів комунікації, як-от вербальної, жестової, візуальної, звукової, – мультимодальний текст надає можливість для ефективнішого засвоєння матеріалу [2]. У такому форматі великий обсяг інформації сприймається легше, в зручній та доступній формі. Крім цього, тексти такого типу додатково сприяють розвитку навичок читання, письма, аудіювання та говоріння не окремо, а в комплексі.

Інтеграція мультимодальних текстів у навчання іноземної мови розвиває здатність ефективно спілкуватися в реальних ситуаціях, створюючи умови для розвитку та формування іншомовної комунікативної компетентності [3, с. 186]. Це зумовлюється тим, що учні навчаються аналізувати та інтерпретувати різні способи передачі інформації від співрозмовника – письмово, вербально, візуально тощо.

Одним із сучасних різновидів мультимодального тексту є креолізований текст. Креолізований текст – це текст, в якому візуальні та вербальні компоненти не повторюють одне одного, а доповнюють, створюючи єдине структурно-смислове ціле [5, с. 4]. Його застосування у процесі формування

іншомовної компетенції вже були об’єктом дослідження у студентських наукових роботах [4]. Креолізовані тексти особливо актуальні для учнів середньої школи, оскільки:

- поєднання візуальних та вербальних компонентів є для них більш зрозумілим та знайомим;
- креолізовані тексти полегшують сприйняття навчального матеріалу;
- підвищують мотивацію школярів пізнавати щось нове та брати активну участь у навчальному процесі;
- сприяють ефективному розвитку комунікативних навичок та критичного мислення.

Мультимодальний текст дієвий для розвитку іншомовної комунікативної компетентності школярів, оскільки поєднує в собі всі складові, необхідні для успішної комунікації. У процесі навчання з використанням мультимодального тексту в учнів активізуються різні канали сприйняття інформації. Вони навчаються розуміти повідомлення за емоціями, жестами та інтонацією, що сприяє глибшому розумінню контексту. Крім того, ситуації, що використовуються, відображають реальне життя, допомагаючи школярам зрозуміти, як правильно поводитися за певних обставинах та які мовні одиниці буде більш доречно використати. Тому мультимодальні тексти допоможуть учням, коли ті зіштовхнуться із труднощами в комунікації зі співрозмовником, оскільки вони знатимуть, як правильно інтерпретувати невербальні сигнали – жести, інтонацію, міміку – і зможуть краще зрозуміти контекст спілкування.

Типи мультимодальних текстів представлено у класифікації, наведеній нижче (рис. 1).

Рис 1. Типи мультимодального тексту

Креолізовані тексти поєднують зображення та текст, де зображення доповнює текст, а не повторює його, створюючи контекст повноцінної комунікативної ситуації [4]. Креолізовані тексти полегшують учням сприйняття навчального матеріалу та заохочують їх прагнення активно брати участь у процесі пізнання нового. Такі тексти навчають школярів інтерпретувати інформацію, звертаючи увагу не тільки на вербальну інформацію, а й на візуальну (жести, міміка, навколишнє середовище тощо) у процесі комунікації.

У процесі формування іншомовної комунікативної компетенції слід використовувати різноманітні види завдань із застосуванням креолізованих текстів. Ефективними є такі види роботи:

1. Створення діалогу на основі креолізованого тексту.

Учні отримують сторінку манґи, коміксу чи ілюстрацію зі сценкою. Їхнє завдання – відтворити діалог персонажів, який вони створюють самостійно, спираючись на емоції та жести персонажів.

2. Опис креолізованого тексту.

Школярі працюють з карткою, на якій присутнє зображення й коротка фраза. Вони повинні скласти розгорнутий опис та надати характеристику персонажу чи події.

3. Переказ змісту креолізованої інфографіки.

У завданні надається інфографіка, яка містить візуальні і текстові елементи. Учні формулюють основну ідею, перераховують ключові факти в правильному порядку та пояснюють, як зображення допомогло їм зрозуміти інформацію.

4. Заповнення «порожніх реплік» у креолізованих текстах (коміксах чи манзі).

У коміксі/манзі зображено сцену, але деякі текстові «бульбашки» є порожніми. Школярі мають вписати відповідні репліки, враховуючи емоції, жести, ситуацію та вже наявні репліки, а також обґрунтувати свій вибір.

Слід зазначити, що креолізовані тексти є ефективним різновидом мультимодальних текстів, які забезпечують поєднання вербальної та візуальної інформації у процесі навчання іноземної мови. Використання креолізованих текстів створює реалістичні комунікативні ситуації, сприяє легшому сприйняттю навчального матеріалу, підвищує мотивацію учнів та розвиває необхідні компоненти іншомовної комунікативної компетентності.

Учні середньої школи потребують наочності. Оскільки вони щодня споживають різні типи мультимодального тексту як онлайн-контент (меми, GIF, короткі відео тощо), і візуальний матеріал у процесі навчання є необхідною складового. Комікси і манґа як різновиди мультимодального тексту викликають значне зацікавлення юного покоління, тому їх застосування як засобів навчання, формування і розвитку необхідних вмінь і навичок видається перспективним у методичному плані. Автентичні креолізовані тексти полегшують розуміння культурного контексту,

допомагають правильно інтерпретувати невербальні компоненти задля пошуку вірного рішення у комунікативних ситауціях.

Висновки. Таким чином, мультимодальні тексти є ефективним засобом формування іншомовної комунікативної компетентності школярів, оскільки вони активізують різні канали сприйняття інформації та підвищують мотивацію учнів до навчання. Креолізовані тексти, які поєднують вербальні та невербальні компоненти, створюють реалістичні комунікативні ситуації, полегшують сприйняття школярами навчального матеріалу та сприяють розвитку діалогічного мовлення. Використання завдань, що містять креолізований текст, стимулює активну участь учнів у навчанні, уможливлює правильну інтерпретацію невербальних сигналів у процесі комунікації та застосовування набутих знань у реальних комунікативних ситуаціях. Отже, у рамках майбутніх розвідок видається перспективним розвиток іншомовних умінь учнів основної школи засобами мультимодальних текстів.

Список використаних джерел та літератури

1. Агейчева А., Таловиря Г., Бережний А. Інтеграція сприйняття мультимодальних текстів у заняття з англійської мови. *Актуальні питання гуманітарних наук.* 2024. №. 76. Т. 3. С. 4–8
2. Бігич О.Б., Бориско Н.Ф., Борецька Г.Е. та ін. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів. Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.
3. Лещенко Т.О., Жовнір М.М., Юфименко В.Г. Навчальний текст як мультимодальний лінгвовізуальний феномен: цілісність, зв’язність, інформативність. *Інноваційна педагогіка.* 2022. № 47. С. 185–190
4. Небеленчук І.О. Креолізований текст як засіб активізації читацької діяльності. *Global learning problems: causes, solutions and theories* : abstracts of VII International Scientific and Practical Conference. Thessaloniki, Greece, October 14–16, 2024. С. 147–150
5. Чернобай В.Р. Методика використання креолізованих текстів для формування іншомовної компетенції у письмі: магістерська кваліфікаційна робота. Запорізький нац. ун-т, Факультет іноземної філології, Кафедра англійської філології та лінгводидактики. Запоріжжя, 2022. 60 с.

Дарина КЛИМЕНКО
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
канд. пед. наук, доц. Прокопчук Н.Р.

ВИКОРИСТАННЯ АВТЕНТИЧНИХ ВІДЕОМАТЕРІАЛІВ ЯК ЗАСОБУ РОЗВИТКУ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДЛЯ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

Постановка проблеми: Соціокультурна компетентність стає більш і більш вагомим компонентом становлення людини у період війни. На сьогоднішній день жити без іншомовних новин доволі складно: українські експерти посилаються на них, що породжує потребу переглянути і джерело новини. Учні шкіл перебувають у нестабільному становищі, де один день уроку не буде через повітряну тривогу, а на наступний вони вже вимушені переїхати за кордон на певний час. В контексті війни та її наслідків розвиток соціокультурної компетентності на уроках іноземних мови набув ширшого значення та стає засобом підготовки учнів до можливих змін у їхньому житті. Але використання лише текстових та звукових матеріалів не є повним потенціалом в цій сфері, оскільки наразі багато інформації ми сприймаємо через відеоматеріали: записані виступи, або відео від блогера в Інстаграмі, наприклад. Варто і зазначити, що відсоток учнів, які самостійно читають тексти для задоволення є меншим, ніж відсоток, що переглядає відео[6, с. 8].

Аналіз попередніх досліджень: Соціокультурна компетентність стала об’єктом дослідження вітчизняних та зарубіжних сучасних дослідників. Так, наприклад, Гаврилюк О.С розібрала сутність поняття соціокультурна компетентність і вказала матеріали для використання з метою практики компетентності[3]. Бондаренко О.М навела умови розвитку соціокультурної компетентності, та навела приклади методик з якими можна працювати[1]. Були перелічені прислів'я, приказки, автентичні тексти та вірші. Калинюк Т.В та Добринчук О.О у своїй статті розглянули можливості використання цифрових технологій(а саме, онлайн застосунків як Canva, Googlemaps та ін.) на уроках іноземної мови[2]. Нажаль, тема використання саме автентичних відеоматеріалів для розвитку соціокультурної компетентності не була достатньо розглянута та потребує подальшого дослідження.

Актуальність: учень 21-го століття використовує Інтернет для розвитку, дослідження проблеми або відпочинку практично кожен день. Варто згадати, що більшість сайтів, як-от YouTube, Instagram, Tik-Tok є всесвітніми мережами, тому там можна зустріти відео як від українця, так і від англійця, в залежності від побажань користувача. Відео, опубліковані на сайтах, можуть нести не лише розважальний, а й повчальний характер (відео про минулий час в англійській мові, як правильно писати есе та ін.). І разом з ними, учень може пірнути глибше в світ іноземної мови не тільки на основі

граматики та слів (переглядаючи навчальні матеріали), а й реалій (як-от *Карен* - реалія, що позначає неприємну особу, дуже часто зустрічається в історіях з Reddit, озвучених у відео на YouTube), які можна і не зустріти в навчальним відеоматеріалах. Тому використання англомовних саме навчальних відеоматеріалів (пісень, відео створених для пояснення граматики та ін.) не є повним потенціалом для цього напрямку, адже в них доволі часто не присутні специфічні моменти мови, як-от відповіді “see you later, alligator - bye-bye butterfly”.

Метою цієї статті є дослідження переваг використання автентичних відеоматеріалів для розвитку соціокультурної компетентності в учнів середньої школи в контексті вивчення іноземної мови та виведення критеріїв оцінки відеоматеріалів як доцільних та недоцільних для використання.

Виклад основного матеріалу: В сучасних дослідженнях соціокультурна компетентність визначається як сукупність базових знань та соціального досвіду, за допомогою яких особа спроможна так чи інакше відповісти на подразник з навколишнього середовища. Вона включає в себе соціокультурні знання (загальні відомості про країну), досвід спілкування з іноземцями, особистісне ставлення до культури та правильне використання мови у відповідності до ситуації.[3, ст. 304] Визначенням цього аспекту вивчення іноземної мови займалися О. С. Гаврилюк, Н. Прилипівна[5] та Бондаренко О.М.

Слід зазначити, що іноземна мова в наших реаліях вивчається вирвано з контексту, оскільки учні не можуть знаходитися в англомовному просторі майже увесь час і так само, не можуть стабільно спілкуватися з іноземцями, аби практикувати мову. Вчителі навчилися використовувати автентичні матеріали, в яких можна помітити реалії, не властиві українцям (pink paper, Yellow Pages, 5 o’clock tea, та ін.)

Тому першою перевагою використання автентичних відеоматеріалів буде їх *доступність*. Учні середньої школи часто звертаються до соціальних мереж та відео з метою розслабитися, дізнатися нове, або повторити незрозумілий матеріал. І ці відеоматеріали знаходяться у відкритому доступі, тому за них і не потрібно платити. У багатьох учнів є телефони, планшети, або ноутбуки, тому доступ до YouTube та схожих платформ не є проблемою. Також, електронний варіант матеріалів набагато компактніший, адже все необхідне можна вмістити в гаджеті і носити його з собою.

Варто звернути увагу і на другу перевагу автентичних відео - *широкий вибір* матеріалів за темою, рівнем розвитку мови, віковою групою та лексикою. Наразі Інтернет мережа містить в собі мільйони і більше відео-матеріалів записаних як британцями, так і американцями, австралійцями та іншими англомовними людьми. “НУШ” (нова українська школа) надає вчителям свободу вибору матеріалів для навчання учнів, що мотивує перших обрати відео за певними критеріями (бажання учнів, тема уроку, використання слів, соціальна проблема, комунікативна ситуація, акцент та ін.). Це можуть бути новини з BBC, жарт з американського інтернету, або

австралійська англійська мова. Це полегшує процес вивчення мови та краще передає думку, закладену вчителем під час підбору того чи іншого відео. Точно так само, вчитель може підібрати матеріал спираючись на учнівські бажання та характери. тут вибір не менший. Вибір стоїть між мультфільмами (Gravity Falls, Simpsons), серіалами, комедією та багатьма іншими жанрами, тому жодна потреба учнів не буде забута. Так само, відеоматеріали можна регулювати по часу і можна обрати як частину, так і вставити матеріал повністю (мультфільми, Reels, подкасти, серіали, проходження ігор).

Третя перевага використання таких відеоматеріалів - *автентичність***.** Багато мультфільмів та серіалів, створених мовцями для мовців, містять в собі специфічні комунікативні ситуації та їх вирішення разом з відповідною граматикою та звертаннями, які можуть бути доречними лише в певному контексті. Такі матеріали можуть також показати феномени проживання в англомовних країнах і яких немає в нас. Гарним прикладом є ситуація в класі. В американському мультфільмі *Turning Red* головна героїня - учениця школи, тому частина хронометражу у фільмі відведена на сам вигляд школи: шафки, наліпки на стінах, розташування парт та на самі парти, за якими може сидіти тільки одна людина. *Inside Out* - ще один автентичний фільм, що показує деталі життя учениці однієї з американських шкіл. Райлі (героїня фільму) відвідує різні позакласні заняття (хокей) та переїжджає з батьками в інше місто, що часто трапляється в США. Якщо придивитися уважно, можна помітити багато інших реалій.

Наступною перевагою варто вказати автентичні відеоматеріали як засоби *мультисенсорного підходу*. Аналіз джерел доводить, що завдання та матеріали які використовують декілька сенсорних відчуттів учня сприяють кращому запам'ятовуванню матеріалу, аніж моносенсорний підхід[4]. Слід зазначити, що мультисенсорний підхід також вирішує проблему варіативності домінантних сенсорних відчуттів, адже в класі є учні, які запам'ятовують краще на слух, на зір та на голос, якщо потрібно проговорити текст.

Використовуючи серіали у соціокультурному контексті, ми активуємо і слухову, і зорову пам'яті, водночас з цим заявляється краще розуміння реалів, адже на слух учень сприймає слово, а поглядом вже побачив предмет або дію, прикріплену до даного слова.

Разом з великою кількістю вибору відеоматеріалів постає питання критерій для їх використання.Всі критерії для використання автентичних відеоматеріалів підлаштовуя під потреби вчителя. В обраному відеоматеріалі можна сфокусуватися на комунікативній проблемі, вигляді міст, ідіомах або традиціях - саме ця частина залежить від теми та метику поставив вчитель. бажано обирати фільми та мультфільми, який мають більш тісний зв'язок з реальністю (події відбуваються в Америці, Британії), аби було більше зв'язку з автентичним середовищем, адже метою використання автентичних відеоматеріалів є розвиток соціокультурної компетентності.

Наступним критерієм буде *вікова категорія* відеоматеріалів. Для визначення категорії можна глянути в опис фільму, де будуть вказані цифри (11+, 8+, та ін.) або букви (R, PG-13, NC-17). R та PG-13 оптимально впишеться в урок іноземної мови в основній школі, адже часто саме в таких фільмах розглядаються не тільки зовнішні конфлікти, а й внутрішні, пов'язані з емоційним станом людини (Inside ut, Gravity Falls).

Третім критерієм варто зазначити і *рівень володіння мови*. Учень повинен розуміти що відбувається на екрані та загальну інформацію про діалог(якщо він присутній у відео). І так само, учень має сприймати мову, не надто легку або важку для нього, інакше виникає ризик негативного впливу на мотивацію учня[8].

Інші критерії для відеоматеріалів (довжина відео) вчитель обирає самостійно під свої потреби та потреби навчального плану. Фільм можна розбити на короткі відрізки, можна йому присвятити увесь урок. Аналіз джерел з теми довів, що використання відео менше 5 хвилин призводило до кращих результатів в учнівській зацікавленості, вивчення англійської мови та насолоди від уроку[7], тобто коротші відео мають більше впливу на учнів ніж довші.

Висновок: соціокультурна компетентність набула важливішого значення в Україні в умовах війни. Використання автентичних відеоматеріалів має низку переваг для розвитку цієї компетентності, таких як доступність, широкий вибір матеріалів(фільми, серіали, короткі відео, та ін.), автентичність та залучення декількох сенсорних систем одразу (мультисенсорність). Для визначення доречних відео для уроку варто притримуватися декількох критерій: тема та мета використання відео, відповідність рівню мови учнів, вікова катгорія відео, побажання учнів(якщо можливо) та довжина матеріалу.

Список використаних джерел та літератури

1. Бондаренко, О. М. (2022). Формування соціокультурної компетентності учнів на уроках іноземної мови: стандарти НУШ. URL: http://dspace.pdpu.edu.ua/handle/123456789/14660
2. Калинюк, Т. В. Добринчук, О. О. Формування соціокультурної компетентності на уроці іноземної мови у контексті цифровізації освіти наукові записки. Серія «психолого-педагогічні науки». 2023, № 2. URL: http://lib.Ndu.Edu.Ua/dspace/handle/123456789/3031
3. Гаврилюк, О. С. Сутність поняття" соціокультурна компетентність учнів основного етапу. In: *the 11th international scientific and practical conference "actual trends of modern scientific research"(june 6-8, 2021) MDPC publishing, munich, germany. 2021. 675 p.* 2021. P. 303.
4. Шашкіна, Олена. (Запоріжжя) Формування мовної компетенції у здобувачів освіти засобами мультисенсорного методу при вивченні іноземної мови.

5. Басай, Надія Пилипівна (2017) Особливості формування соціокультурної компетентності учнів початкової школи у процесі навчання іноземних мов Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія : Педагогіка. Соціальна робота, 2 (41). стор. 20-24. ISSN 2524-0609

6. Bilyavich, H., Bagriy, M., Klubochkina, T., Pantyuk, M., & Savchuk, B. (2024). Pedagogical conditions for the formation of reading culture of education seekers in ukrainian and global. Proceedings of the International Scientific Conference. Volume I, May 24th, 2024. 328-341

7. Yu, Z., & Gao, M. (2022). Effects of Video Length on a Flipped English Classroom. Sage Open, 12(1). URL: https://doi.org/10.1177/21582440211068474 (Original work published 2022)

8.Лаврись О. В. Особливості використання відеоматеріалів на заняттях іноземної мови: веб-сайт. URL: https://vseosvita.ua/library/osoblivosti-vikoristanna-videomaterialiv-na-zanattah-inozemnoi-movi-433879.html.

Даніїл КОБА
Слов'янський фаховий коледж
Київського авіаційного інституту
Науковий керівник:
викладач вищої категорії Сласна А.Д.

МОВНА ДЕВІАЦІЯ ТА ІНДИВІДУАЛЬНИЙ СТИЛЬ ПЕРСОНАЖА У ХУДОЖНЬОМУ ПЕРЕКЛАДІ

Постановка проблеми. Передача індивідуального мовлення персонажа є одним із найскладніших завдань художнього перекладу. Цей процес потребує від перекладача не лише високого рівня лінгвістичної майстерності, а й глибокого розуміння психологічних, стилістичних та наративних функцій тексту. Особливої складності набуває відтворення мовної девіації, яка формує унікальний ідіолект персонажа. У романі Деніела Кіза *«Квіти для Елджернона»* мовлення головного героя, Чарлі Гордона, виконує важливу характеротворчу та структуроутворювальну функцію. Його еволюція від фрагментарного, сповненого помилок мовлення до логічно впорядкованого та стилістично витонченого є художнім відображенням інтелектуального розвитку, що створює значні перекладацькі виклики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні засади вивчення індивідуального мовлення та його відтворення в перекладі закладені у працях багатьох учених. Зокрема, А. Вежбицька підкреслює значення культурної та прагматичної еквівалентності [10], тоді як Ю. Найда розробив концепцію динамічної еквівалентності, що акцентує на необхідності створення аналогічного ефекту у реципієнта [9]. Г. Леві розглядав переклад як процес творчого перетворення оригіналу [8]. В українському перекладознавстві проблему ідіолекту досліджували І. Корунець [2], О. Кундзіч [4], О. Линтвар

[5], які наголошували на важливості збереження мовного індивідуалізму персонажа для адекватної передачі авторського задуму. Незважаючи на наявні напрацювання, питання відтворення мовної девіації у перекладі залишається недостатньо розробленим, особливо в контексті інтерпретації нетипового мовлення персонажів у сучасних українських перекладах художніх творів.

Актуальність дослідження. Роман Деніела Кіза *«Квіти для Елджернона»* [7] є знаковим прикладом художнього тексту, в якому мовлення персонажа стає центральним інструментом розкриття його ідентичності та внутрішньої трансформації. Для українського перекладу цього твору постає завдання не лише технічного відтворення мовних особливостей, а й збереження психологічної глибини образу Чарлі Гордона. З огляду на зростаючу увагу сучасного перекладознавства до проблеми індивідуального мовлення персонажів, дослідження перекладацьких стратегій у цьому контексті набуває особливої актуальності.

Формулювання мети статті. Метою статті є аналіз перекладацьких прийомів і трансформацій, застосованих в українському перекладі роману Деніела Кіза *«Квіти для Елджернона»* [1] для відтворення мовної девіації як складової ідіолекту головного героя. Основна увага зосереджена на тому, наскільки вдало перекладачеві вдалося передати мовні особливості Чарлі Гордона та відобразити динаміку його особистісної й інтелектуальної еволюції.

Виклад основного матеріалу. Реалізація поставленої мети вимагає звернення до конкретних мовних явищ, що формують індивідуальний стиль героя. Одним із ключових засобів створення мовного портрета Чарлі є використання графонів, які виконують важливу стилістичну функцію.

У романі простежуються кілька видів графонів, серед яких найчастотнішою є елізія – випадіння кінцевого голосного у слові перед початковим голосним наступного слова. Така девіація є ознакою мовлення персонажів із низьким рівнем грамотності та використовується для стилістичної передачі нечіткого мовлення головного героя. Наприклад: *Dr Strauss askd me how come you went to the Beekman School all by yourself Charlie* [7] – *Дохторь Штраус запитав мене як ти потрапив до школи Бекмана Чарлі власними зусиллями* [1]. У слові *askd* відбувається випадіння голосного [е], однак в українському перекладі ця особливість не відтворена, і перекладач обирає компенсацію через інші типи девіацій, зокрема спотворення *doctor → дохторь*.

Іншим прийомом є фонетична заміна, коли відбувається підміна одного звука іншим: *I tolld dr Strauss and perfesser Nemur I cant rite good... at the beekmin collige center for retarted adults where I go to lern 3 times a week* [7] – *Я сказав дохторю Штраусу та професорю Нявмуру шо я не вмію добре писати... у її школі для недорозвинених дорослих куди я хожу вчитися тричі на тиждень* [1]. Тут маємо форми *perfesser* замість *professor* та *collige* замість *college*. В українській мові подібні заміни важче реалізувати, тому

перекладач створює власні спотворення. Ще один тип девіації – епентеза, коли для полегшення вимови з'являється зайвий приголосний: *somepthing* [7] – *шось* [1]. Фонетичний ефект у перекладі втрачено, проте семантика збережена.

Значущими є й орфографічні помилки у заголовках звітів Чарлі: *progris riport 1 martch 3* [7] – *Перший звіт 3 бер* [1]. Автор навмисно спотворює слова (*progress report, March*), однак в українському тексті ефект частково нівелюється: скорочення виглядає як економія письма, а не показник неграмотності. Ефективнішими були б помилкові форми на кшталт *звід* замість *звіт*.

Лексичні особливості мовлення Чарлі формують його психологічний портрет і демонструють перехід від інтелектуальних обмежень до тимчасової геніальності. Початкові звіти характеризуються нейтральною лексикою, повторюваністю та просторіччями [6]. Частотний аналіз показує, що герой найчастіше вживає *scare* (19 випадків), *smart* і *to learn* (по 122), *hard* (63), *work* (188), що підтверджує обмежений словниковий запас [5, с. 72]. Типовими є плеоназми й повтори: *I still think those races and those tests are stoopid and I think riting these progress reports are stoopid to* [7] – *Я все ше думаю шо ці змагання й тести дурні й написання звітів які я пишу теж дурна робота* [1]. Повтор *stoopid* створює ефект дитячої безпосередності. Інший приклад: *I tolld him because all my life I wantid to be smart and not dumb* [7] – *Я сказав йому томушо все життя я хотів бути умним а не тупим* [1], де використано антонімічну пару *smart / not dumb*.

З підвищенням інтелекту мовлення Чарлі збагачується образними засобами: *I sat quietly as one sits before a bird that feeds from your palm* [7] – *Я сидів нерухомо й тихо, як сидить той, хто годує пташку зі своєї руки* [1]. З'являються метафори: *when Norma flowered in our garden I became a weed* [7] – *коли Норма розквітала в нашому саду, я перетворився на бур'ян* [1]. Переклад зберігає емоційну виразність оригіналу.

На синтаксичному рівні мовлення Чарлі вирізняється надмірним уживанням сполучників, що виглядає як помилка: *I think I faled it and I think relax now they wont use me…* [7] – *Думаю я його провалив і думаю тепер вони не захочуть скористатися мною…* [1]. Перекладач передає цю особливість через синтаксичне спрощення, фонетичну імітацію (*шо, професоря, Чярлі*), а також лексичну компенсацію (*psych dept → департамент для психів*). Подальший розвиток героя відображено через складніші конструкції, зокрема модальний перфект: *I shouldn't have trusted Hymie or anyone* [7] – *Мені не слід було довіряти ані Гаймі, ані комусь іншому* [1]. Тут граматична транспозиція забезпечує функціональну еквівалентність і зберігає когнітивний прогрес персонажа.

Висновки. Аналіз матеріалу показав, що мовний портрет Чарлі Гордона формується через лексичні, синтаксичні, фонетичні та стилістичні відхилення, які поступово ускладнюються відповідно до інтелектуальної трансформації героя. Перекладачеві вдалося загалом передати динаміку

розвитку ідіолекту, застосувавши низку трансформацій і компенсаторних стратегій, хоча деякі графічні особливості й морфологічні відтінки оригіналу частково були втрачені.

Результати дослідження засвідчують ефективність перекладацьких підходів, орієнтованих на збереження художньої виразності, когнітивної глибини та стилістичної багатошаровості тексту Д. Кіза в українському перекладі. Водночас робота виявила низку перекладацьких труднощів, пов'язаних із передачею мовної девіації, діалектних і жаргонних елементів, що підтверджує необхідність подальших наукових розвідок у цьому напрямку. Перспективним видається розроблення типології стратегій відтворення ідіолекту в перекладі та проведення зіставних аналізів різних перекладних версій, що дозволить сформувати більш універсальні підходи до передачі індивідуалізованого мовлення у художніх текстах.

Список використаної літератури та джерел

1. Кіз Д. Квіти для Елджернона: роман. Пер. з англ. Віктора Шовкуна. Харків: Книжковий клуб «Клуб сімейного дозвілля», 2015. 304 с.
2. Корунець І.В. Теорія і практика перекладу (аспектний переклад). Вінниця: Нова книга, 2000. 448 с.
3. Куляс П.П. Система – проти автоматизму суржику: редакторський погляд: навч. посіб. 2-ге вид., розширене. Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2013. 294 с.
4. Кундзіч О. Перекладацька мисль і перекладацький недомисел. *Вітчизна*. 1955. №1. С. 138–164.
5. Линтвар О. Ідіостиль й ідеостиль у художньому перекладі. Київ: Центр навчальної літератури, 2015. 286 с.
6. Лисиченко Т.Ю. Мовленнєвий паспорт особистості як основа творення художнього образу: граматика та поетика помилок. *Лінгвістичні дослідження*: зб. наук. праць ХНПУ ім. Г.С. Сковороди. 2017. Вип. 46. С. 107-118.
7. Keyes D. Flowers for Algernon. London: The Orion Publishing Group, 2012. 216 p.
8. Levy Jiri. Translation as a Decision Process. The Translation Studies. Ed. by Lawrence Venuti, advisory editor: Mona Baker. Routledge: London and New York, 2003. P. 148-159.
9. Nida E. A. Language Structure and Translation: Essays. Selected, Introd. by A,S.Dil. Stanford: Stanford University Press, 1991. 284 p.
10. Wierzbicka Anna. Semantics, Culture, and Cognition: Universal Human Concepts in Culture-specific Configurations. Oxford University Press, 1992. 487 p.

Тетяна КОВТУНОВИЧ
Тернопільський педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
Науковий керівник:
канд. філол. наук, доц. Шуляк І.М.

ФУНКЦІЇ АНГЛІЙСЬКИХ ІДІОМ У ПОБУДОВІ ОБРАЗНОСТІ ТА СТИЛЮ

Ідіоми займають важливе місце в англійській мові як у художньому, так і в медійному дискурсі, оскільки вони слугують не лише засобом передачі усталених смислів, а й потужним інструментом створення образності та стилістичної виразності тексту. Їхній вжиток зумовлений прагненням автора надати висловлюванню яскравість, емоційну насиченість та культурну глибину.

Насамперед доцільно звернутися до тлумачення поняття «ідіома» (collocation або set phrase) йде від грец. «ідіома» – «особливий, самобутній» це «стійкий неподільний, специфічний для певної мови вислових, ускладнений смисловий оборот зі словами, які, маючи окремий зміст, ускладнюють значення цілого, а також фразеологічні оскільки слова є нерозчленовуваними словами, чітко структурованими за балансом, але зі спільним значенням» [1]. Ідіома є характерна лише для однієї мови, оскільки виникає через національні особливості, тож при перекладі її значення впливають.

На думку Р. Зубрицього, ідіоми відіграють важливу роль у модулюванні емоційного тону висловлювання, слугуючи інструментами як для підсилення, так і для пом’якшення емоційного забарвлення. Вони дозволяють мовцеві зробити емоційний вплив на співрозмовника більш точним і водночас гнучким, відповідно до комунікативної ситуації [2, с. 169].

Зокрема, деякі ідіоми функціонують як інтенсифікатори – вони підсилюють силу емоції або гостроту ситуації. Наприклад, вислів «*to be in hot water*» створює яскраву метафору складного становища, в якому перебуває людина, тим самим надаючи більшої ваги проблемі. Така експресивність корисна в дискурсі, де потрібно наголосити на серйозності чи драматичності подій.

Варто зазначити, що саме ідіоми забезпечують експресивну функцію, оскільки вони збагачують висловлювання емоційністю, висвітлюють ставлення мовця до предмета чи явища, надають мові живість та динамічність. Експресивність є однією з головних ознак, що робить їх незамінними засобами для підсилення художнього та комунікативного впливу. У межах функції можна виділити емоційно-оцінну експресію, яка відображає позитивне чи негативне ставлення мовця до об’єкта висловлювання[5, с. 56].

У свою чергу К. Магонова стверджує, що однією з провідних стилістичних функцій ідіом є формування виразного мовного образу[4, с. 47]. Завдяки своїй метафоричній природі, ідіоматичні конструкції апелюють до уяви слухача чи читача, викликаючи асоціації, які підсилюють емоційний вплив висловлювання.

Загальновідомо , що ідіоми мають важливу роль у формуванні авторського стилю. Вони використовуються письменниками для створення автентичних діалогів, підкреслення соціального чи регіонального походження персонажів, а також для надання тексту глибшої культурної конотації. Як зазначає Ч. Баргер, вживання ідіом може слугувати маркером не лише стилю мовлення, а й культурного контексту персонажа, що особливо важливо в англомовному художньому дискурсі[6, с. 116].

Ідіоми також можуть інтенсифікувати зміст через порівняння або метафори, які використовуються в мовленні. Як стверджує Р. Робертс ідіоми часто створюють образи, які здатні значно посилити ефект від передаваного змісту. Як-от, «*to hit the nail on the head*» (буквально «вдарити по цвяху на головку») використовується для того, щоб підкреслити, що думка або дія була точною і влучною, таким чином інтенсифікуючи виразність самого висловлювання [7, с. 87].

Крім того, значна кількість ідіом має характеризуючу функцію, завдяки якій вони можуть і переважно передавати властивості або риси осіб, предметів, явищ. Наприклад, ідіома «mousy» описує людину як тиху, сором'язливу або непомітну. Така функція у деталізації образів і робить характеристики конкретними та емоційно забарвленими[5, с. 57].

В свою чергу, вагомою є також пізнавальна (когнітивна) роль ідіом. Вони виступають інструментом пізнання світу, при цьому в собі містять знання про ефективність і світоглядні моделі, що відображені в мові. Завдяки багатоплановості ідіоматичних висловів усвідомлення складної інформації полегшується, оскільки вона подається в образній формі, що відповідає метафоричній природі людського мислення.

Ще однією функцією є естетична, що виникає з того, що сам спосіб сприймання ідеї набуває художньої цінності. Красиві, насичені й точні ідіоматичні звороти створюють естетичне задоволення при сприйнятті мовлення або тексту, додаючи йому витонченості та стилістичної завершеності[5, с. 58].

Таким чином, ми дійшли висновку, що ідіоми відіграють важливу роль у будові тексту. Вони створюють образність, формують стиль, передають емоції й поглиблюють зміст. Завдяки цьому ідіоми залишаються одним із найважливіших засобів виразності в англійській мові та активно використовуються як у художньому, так і в медійному дискурсі.

Список використаних джерел та літератури

1. Гладка В.А. (2015) «Еволюція терміну ідіома та його дериватів у фразеологічній науці» Київ: Книгознавство с. 35-36.
2. Зубрицький, Р. Я. Особливості прагматичних ідіом в англійській мові та специфіка їх перекладу на українську мову / Р. Я. Зубрицький, О. Д. Вірстюк, О. С. Богайчук // Закарпатські філологічні студії / редкол.: І. М. Зимомря (голов. ред.), М. М. Палінчак, Ю. М. Бідзіля та ін. Ужгород : Видавничий дім «Гельветика», 2024. Т. 1, вип. 33. С. 168–173. Бібліогр.: с. 172–173 (9 назв); рез. укр., англ. URL http://zfs-journal.uzhnu.uz.ua/archive/33/part_1/31.pdf
3. Ковалюк Ю. К Ідіоматика сучасної англійської мови: електронні дані та концептуальне знання : монографія / Юрій Ковалюк. Чернівці : Чернівец. нац. ун-т ім. Ю. Федьковича, 2024. 304 с.
4. Магонова К.В. Порівняння британських та американських еквівалентних за значенням ідіом [Електронний ресурс] / К.В. Магонова. - Дніпро, 2018. - 53 с. – Режим доступу:https://core.ac.uk/download/pdf/168413775.pdf. - Дата звернення: 01.10.2025.
5. Сингаївська А.В. Функція, функціональність і функціональний клас: функціональний підхід до вивчення ідіоматики / А.В. Сингаївська, О.М. Мосейчук // Вісник Житомирського державного університету імені І.Я. Франка. 2006. №27. С. 55 – 59
6. Burger H. Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen. 4th edition. Berlin: Erich Schmidt, 2010. 241 S
7. Roberts R., Edwards L. High Note 5. Harlow : Pearson Education Limited, 2021. 190 p.

Анастасія КОЗАКЕВИЧ
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
канд. філол. наук, доц. Кузьменко О.Ю.

КОЛАБОРАТИВНЕ НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ ІНШОМОВНОЇ ПИСЕМНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ

Постановка проблеми. У сучасній освітній парадигмі спостерігається зміщення акценту з формування суто предметних знань на розвиток ключових компетентностей XXI століття, серед яких важливе місце посідає здатність до ефективної комунікації іноземною мовою. В умовах глобалізації та інформатизації суспільства володіння іноземними мовами виступає

необхідним інструментом міжкультурної взаємодії та професійної самореалізації.

Традиційні методи, орієнтовані переважно на фронтальні форми роботи, не завжди забезпечують належний розвиток іншомовної комунікативної компетентності. Натомість, на нашу думку, удосконаленню мовленнєвих умінь та навичок співпраці, які є ключовими в сучасному освітньому та професійному середовищі, сприяє перехід до інтерактивних форм діяльності та колаборативної роботи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні основи колаборативного навчання були закладені ще у працях Жана Піаже [14], який наголошував на ролі соціальної взаємодії у когнітивному розвитку дитини.

У галузі методики навчання іноземних мов значну роль відіграли праці М. Лонга, який у межах *Interaction Hypothesis* стверджував, що мовний розвиток відбувається завдяки інтеракції у спільній діяльності [11]. Його положення корелюють з ідеями М. Свейн, авторки *Output Hypothesis*, яка довела, що мовлення формується у процесі необхідності висловити думку, домовитися та взаємно коригувати висловлювання [18]. Т.Піка та С. Сторч зробили значний внесок у вивчення типів взаємодії в парах та групах, зокрема співпраці, симетричного та асиметричного партнерства [15; 17]. Н.Мерсер розвинув концепцію *exploratory talk*, підкреслюючи, що саме дослідницьке обговорення сприяє формуванню критичного мислення та глибинного розуміння знання [12].

Вітчизняні науковці також розглядали значення спільної діяльності у навчанні. О.Я. Савченко, О.І. Пометун, Л.В. Пироженко [4; 3] розробили принципи інтерактивного навчання та структурованих форм групової взаємодії у класі. У методиці навчання іноземних мов С.Ю. Ніколаєва, Н.Ф.Бориско, О.Б.Тарнопольський [2; 1; 5] обґрунтували комунікативно-діяльнісний підхід, згідно з яким мовлення розвивається через реальну потребу висловлюватися у взаємодії з іншими. Втім, незважаючи на наявні дослідження в царині колаборативного навчання, більшість робіт зосереджується на аналізі потенціалу колаборативних обговорень в аспекті розвитку усного мовлення, тоді як формування умінь писемного мовлення залишається на периферії наукового інтересу, що й становить **актуальність** нашої розвідки.

Звідси **метою статті** є обґрунтувати педагогічний потенціал колаборативних обговорень у розвитку іншомовної писемної компетентності учнів старшої школи.

Виклад основного матеріалу. Особливо важливим для нашого дослідження є внесок П. Діллембурга [7], який визначає колаборативне навчання як процес спільного конструювання знань, у якому учні не лише обмінюються інформацією, а спільно створюють нове розуміння через координацію дій, діалог та взаємне узгодження позицій.

Колаборативне навчання часто вживається паралельно із суміжним поняттям «кооперативного навчання». Втім у той час коли *кооперативне*

навчання передбачає значну залученість учителя, який розподіляє ролі, завдання та етапи роботи, керує процесом і пропонує учням слідувати певному алгоритму роботи, *колаборативне навчання* ґрунтується на більшій свободі, самостійності та відповідальності учнів, які колективно приймають рішення про хід роботи, а вчитель виступає лише фасилітатором цього процесу.

Колаборативні обговорення становлять ефективний механізм організації навчального процесу, оскільки передбачають:

- спільне визначення проблеми, аналіз мовного матеріалу або ідей;
- аргументовану дискусію, спрямовану на формування узгодженого рішення;
- рівноправну участь усіх членів групи;
- спільну відповідальність за кінцевий результат.

Як показують дослідження М. Філпот та Д.Ламберт [15], участь у структурованих групових дискусіях призводить до підвищення плавності, точності та лексичної варіативності мовлення. Роботи З.Дьорней і Т.Мерфі [8] свідчать, що взаємодія з ровесниками знижує рівень мовної тривожності та підвищує мотивацію до висловлювання, що є важливим для старшокласників.

Дослідження Н. Мерсер демонструють, що дослідницькі обговорення розвивають навички побудови аргументації та критичного аналізу, що напряму пов’язано з розвитком комунікативної та соціальної компетентностей [12].

Таким чином, у нашій розвідці колаборативне обговорення будемо розглядати не лише як форму інтеракції, але і як педагогічну стратегію, що сприяє розвитку мовленнєвих, соціальних, когнітивних і рефлексивних умінь старшокласників шляхом рівноправної участі усіх членів групи у роботі та спільної відповідальності за результат.

З огляду на вказані вище характеристики колаборативних обговорень, доцільним вважаємо їх застосування для розвитку писемних умінь учнів старшої школи. Ефективність цього підходу пояснюється психологічними особливостями підліткового віку, серед яких дослідники виокремлюють орієнтацію на думку однолітків, потребу у взаємному визнанні та самоствердженні, а також зростання здібності до абстрактно-логічного мислення [9]. Саме в умовах соціальної взаємодії старшокласники виявляють вищу мотивацію до висловлювання та більш активно залучаються в спільну діяльність, що створює сприятливе середовище для формування умінь академічного письма.

У методиці навчання писемного мовлення традиційно виокремлюють два підходи – **product approach** та **process approach** [16; 19; 10].

Product approach орієнтується на наслідуванні мовного зразка і передбачає відтворення структур та мовних моделей у готовому тексті. Навчальний процес у цьому випадку має репродуктивний характер.

Натомість *Process approach* розглядає письмо як соціально та когнітивно опосередкований процес, що включає етапи колективного обговорення та генерування ідей, планування, написання та редагування тексту [6; 10]. На цьому етапі колаборативні обговорення відіграють ключову роль, оскільки дають можливість учням колективно формувати зміст майбутнього тексту, аргументувати пропозиції, порівнювати версії, удосконалювати мовне оформлення висловлювання.

Таким чином, у межах *Process approach* основна увага зміщується з результату на процес спільного мислення та створення тексту, де учні виступають не пасивними виконавцями зразка, а співавторами значення. Це, згідно з висновками Н.Сторч [17] та Н.Мерсер [12], сприяє підвищенню рівня усвідомленості мовного вибору, розвитку навичок аргументації та рефлексії, а також формуванню соціальної та комунікативної компетентностей, що є фундаментальними складовими успішної іншомовної писемної діяльності.

Висновки. Отже, колаборативні обговорення сприяють розвитку писемних умінь та командних навичок учнів у процесі вивчення іноземних мов. Важливою перевагою колаборативного обговорення є його здатність знижувати рівень мовної тривожності та підвищувати мотивацію до вивчення іноземних мов через створення психологічно безпечного середовища та автентичних комунікативних ситуацій.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці власної методики розвитку письмового мовлення старшокласників із застосуванням колаборативних обговорень на уроках іноземної мови.

Список використаних джерел та літератури

1. Бориско Н.Ф. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. Київ: Ленвіт, 2003. 273 с.
2. Ніколаєва С.Ю., Бігич О.Б., Бражник Н.О. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах. Київ: Ленвіт, 2002. 328 с.
3. Пометун О.І., Пироженко Л.В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. Київ: А.С.К., 2004. 192 с.
4. Савченко О.Я. Дидактика початкової освіти. Київ: Грамота, 2012. 504 с.
5. Тарнопольський О.Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти. Дніпро: університет імені Альфреда Нобеля, 2006. 248 с.
6. Bereiter C., Scardamalia M. The Psychology of Written Composition. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1987. 328 p.
7. Dillenbourg P. (ed.). Collaborative Learning: Cognitive and Computational Approaches. Oxford: Elsevier, 1999. 247 p.
8. Dörnyei Z., Murphey T. Group Dynamics in the Language Classroom. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. 208 p.
9. Elkind D. All Grown Up and No Place to Go. Reading, MA: Addison-Wesley, 1984. 241 p.

10. Hyland K. Second Language Writing. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. 298 p.
11. Long M. H. The role of the linguistic environment in second language acquisition. In: Ritchie W. C., Bhatia T. K. (eds.). Handbook of Second Language Acquisition. New York: Academic Press, 1996. P. 413–468.
12. Mercer N. Words and Minds: How We Use Language to Think Together. London: Routledge, 2000. 264 p.
13. Philpott M., Lambert D. Adult Learning and Education. London: Routledge, 2014. 312 p.
14. Piaget J. The Language and Thought of the Child. London: Kegan Paul, Trench & Trubner, 1926. 281 p.
15. Pica T. Research on negotiation: What does it reveal about second-language learning conditions, processes, and outcomes? *Language Learning*. 1994. Vol. 44, № 3. P. 493–527.
16. Raimes A. Techniques in Teaching Writing. Oxford: Oxford University Press, 1983. 180 p.
17. Storch N. Patterns of interaction in ESL pair work. *Language Learning*. 2002. Vol. 52, № 1. P. 119–158.
18. Swain M. The Output Hypothesis: Just Speaking and Writing Aren't Enough. In: Gass S., Madden C. (eds.). *Input in Second Language Acquisition.* Rowley, MA: Newbury House, 1995. P. 235–253.
19. White R., Arndt V. *Process Writing.* London: Longman, 1991. 208 p.

Ліна КРОЛЬ
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
докт. пед. Наук, проф. Щерба Н.С.

МЕТАФОРИЧНІ АСОЦІАТИВНІ КАРТКИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ УСНОГО МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ЗФПО: РОЗРОБКА ТА ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА СТРАТЕГІЙ

Постановка проблеми. У сучасному освітньому просторі фахівці закладів фахової передвищої освіти (ЗФПО) повинні мати не лише ґрунтовні професійні знання, але й високий рівень комунікативних умінь, насамперед, в контексті усного монологічного мовлення. Адже монолог є ключовим засобом для представлення себе, ідей та ведення професійних обговорень. Традиційні методи навчання часто зосереджені на структурно-функціональних аспектах, ігноруючи емоційну та когнітивну складові, які є надзвичайно важливими для створення глибокого і переконливого висловлювання. Саме тоді спостерігається гостра потреба у впровадженні інноваційних методик, які зможуть стимулювати одночасно творче мислення й мотивувати студентів до самостійного формування зв'язного мовлення.

Аналіз опрацьованих та використаних досліджень. Аналіз досліджень, що стосуються використання метафоричних асоціативних карток (МАК), був проведений С.В. Гунько та Л.Є. Гусак [1; 2]. Вони підкреслюють, що, на відміну від традиційних методів навчання, застосування МАК сприяє цілісному, особистісно-орієнтованому та творчому підходу до студентів.

Практичною основою для адаптації методу МАК стало видання «Смакуємо життя: 105 технік для роботи з МАК» (О. Снісар, Л. Братасюк та ін.) [3]. Хоча МАК традиційно використовуються в психології та коучингу, їх проективний потенціал виявився надзвичайно ефективним для стимулювання внутрішніх асоціацій, що допомагає студентам подолати комунікативні бар'єри.

Актуальність дослідження полягає в необхідності інтеграції психологічних і педагогічних методів в освітній процес, що допоможе вирішити ряд важливих завдань, які пов’язані з мовленнєвим розвитком студентів. *По-перше,* використання МАК активно стимулює розвиток професійної рефлексії, оскільки дає можливість студентам аналізувати свій досвід і цінності. *По-друге,* практична орієнтація навчання включає підготовку студентів до реальних комунікативних ситуацій, таких *як презентації, співбесіди та обговорення кейсів, які є важливими для їхньої майбутньої кар'єри.*

Мета статті полягає у тому, щоб теоретично обґрунтувати та представити набір стратегій використання МАК для збільшення ефективності навчання усного монологічного мовлення студентів закладів фахової передвищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Для розвитку монологічного мовлення *на продуктивних рівнях* («Висловлювання» та «Дискурсу») було розроблено стратегічний набір, що включає три стратегії, які є орієнтовані на ключові типи професійної комунікації: *«Монолог-Самопрезентація», «Монолог-Роздум» та «Монолог-Наратив».*

1. Стратегія «Монолог-Самопрезентація: Мій Професійний Вектор». Спрямована на формування вмінь самопрезентації і використовується на II етапі навчання (Рівень висловлювання). За основу було взято базову техніку «Потенціал Особистості» [3; 4].

Стратегія полягає в тому, що студент обирає 4 МАК для побудови логічної структури (Теза, Аргумент, Контекст, План), та використовує мовні опори, тоді як вчитель ставить спрямувальні запитання, що допомагають розгорнути висловлювання [4].

2. Стратегія «Монолог-Роздум: Професійна Дилема». Стратегія «Монолог-Роздум: Професійна Дилема» спрямована на розвиток навичок аргументативного монологу та обґрунтування рішень, що є важливими для студентів на III етапі навчання (Рівень Дискурсу) [3]. Мета стратегії полягає в тому, щоб навчити студентів висловлювати оцінні судження, проводити порівняльний аналіз і логічно пояснювати свої рішення в професійному контексті. Для її застосування використовується базова техніка МАК

«Свідомий вибір», яка допомагає студентам аналізувати дилему та робити обґрунтований вибір. Студентам пропонується професійна ситуація з двома альтернативними варіантами, після чого вони обирають три МАК: для кожної альтернативи та для оптимального рішення [4].

Монолог будується за логікою:

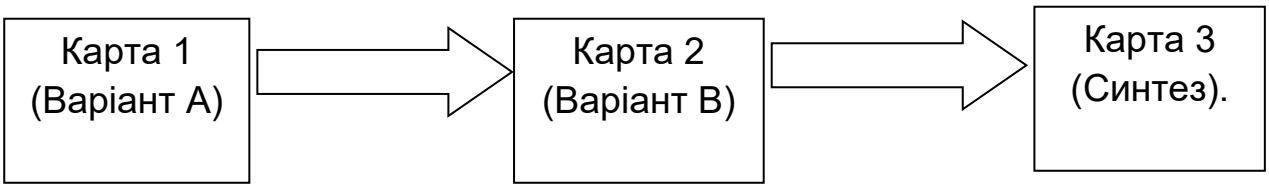


Рис 1 . Схематичне зображення стратегії 2

3. Стратегія «Монолог-Наратив: Шлях Реалізації». Дана стратегія спрямована на формування вміння створення монологів-розповідей, де студенти описують свій особистий досвід, реалізовані проєкти або бізнес-ідеї. Основною технікою є «Від унікальності до реалізації» (Г. Пілецька), яка дозволяє студентам детально розкривати свій професійний шлях, починаючи з опису проблеми і закінчуючи успішним досягненням цілей. Монолог побудований за чотирьохкроковою логікою: Проблема – Розвиток – Кульмінація – Розв'язка, що відповідає класичній структурі розповіді [3; 4].

Студенти використовують чотири картки МАК, які допомагають описати кожен етап: від першої проблеми до унікальних навичок, що допомогли її подолати, далі до ключової дії, яка призвела до розв'язання, і завершують монолог описом своїх планів на майбутнє. Ця стратегія сприяє розвитку логічного зв'язку думок і навичок аргументованого мовлення, що є важливим етапом для студентів на ІІІ етапі навчання (Рівень Дискурсу) [3].

Експериментальна перевірка ефективності розроблених стратегій монологічного мовлення проводилась на базі 1-го курсу Державного професійного технічного навчального закладу “Соснівський професійний ліцей”, спеціальність «Кондитер-пекар». Дослідження проводилося з групою №5 (7 студентів). Для перевірки ефективності стратегій монологічного мовлення було використано попередній *(Pre-test)* та підсумковий *(Post-test)* контроль, що дозволило оцінити монологічне мовлення на початковому етапі та в кінці експерименту з використанням оцінної рубрики, з максимальним балом 25.

Вихідний рівень монологічного мовлення групи було оцінено на основі результатів попереднього тесту (Pre-test). Середній бал групи становив 14.4 із 25 можливих, що вказує на середній рівень володіння мовленням серед студентів 1-го курсу.

Для перевірки ефективності стратегій, застосованих під час навчання, був проведений підсумковий тест (Post-test) на уроці 5. Студенти мали розповісти монолог на тему:

Рис 2. Завдання для підсумкового тесту

Після проведення тесту, результати показали позитивну динаміку, адже середній бал групи зріс з 14.4 до 17.0 , тобто приріст становить +2.6 бали . Це доводить ефективність стратегій.

Таблиця 1

Зведена таблиця результатів дослідження

Студент	Pre-test (Бал)	Post-test (Бал)	Прогрес (+/-)	1. Зміст (5)	2. Лекси-ка (5)	3. Грама-тика (5)	4. Зв'яз-ність (5)	5. Вимова (5)
1	23	24	+1	5	5	4	5	5
2	17	20	+3	4	4	4	4	4
3	15	18	+3	3	4	3	4	4
4	12	15	+3	3	3	3	3	3
5	10	13	+3	3	3	3	2	2
6	8	10	+2	2	2	2	2	2
7	16	19	+3	4	4	4	3	4
Середній бал	**14.4**	**17.0**	**+2.6**	**3.4**	**3.6**	**3.3**	**3.3**	**3.4**

Проведене дослідження дозволяє зробити **висновок**, що використання метафоричних асоціативних карток (МАК) в процесі навчання усного

монологічного мовлення студентів ЗФПО показало високу ефективність. Розроблені стратегії *«Монолог-Самопрезентація», «Монолог-Роздум» та «Монолог-Наратив»,* сприяють розвитку когнітивних і емоційних аспектів мовлення, а також покращують структурованість і логічність виступів.

Список використаних джерел та літератури

1. Гунько С. В. Метод асоціативних символів – сучасний високоефективний метод вивчення іноземної мови на початковому етапі. *Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки*. 2010. № 8. 319 с.
2. Застосування методу асоціативних символів у процесі вивчення англійського лексичного матеріалу URL: https://studfile.net/preview/4543957/ (дата звернення: 02.11.2025).
3. Калініна Л. В., Прокопчук Н. Р., Кузьменко О. Ю. Student-Friendly Professional Training of a New Generation School Teacher. Студенто-сприятлива професійна підготовка майбутнього вчителя англійської мови нового покоління. Житомир. 2023 с.
4. Курганська Т. Смакуємо життя! 105 технік для роботи з метафоричними картками. Київ, 2023.

Надія КОМАР
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
канд. пед. наук, проф. Калініна Л.В.

ФОРМУВАННЯ ІНТЕРПРЕТАЦІЙНИХ ВМІНЬ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ АВТЕНТИЧНИХ МАТЕРІАЛІВ

Постановка проблеми. Формування інтерпретаційних вмінь учнів основної школи засобами автентичних матеріалів — актуальна методична проблема яка є основою формування розвитку навичок та вмінь учнів основної школи, а саме: розуміти, осмислювати, аналізувати інформацію здобуту від автентичних мовних джерел. Новий стандарт іноземної мови 5-9 класів пропонує розвиток говоріння контексті міжкультурної парадигми, що передбачає навчання мови народу, який нею спілкується, та ознайомлення з його культурою. Такий підхід зумовлює формування готовності до міжкультурної комунікації у межах типових сфер, тем і ситуацій спілкування [5, с. 3]. Такий підхід передбачає формування в учнів умінь ефективно використовувати іншомовну інформацію, висловлювати власні думки й оцінювати зміст прочитаних і почутих текстів, а також підтримувати адекватну комунікативну поведінку в соціальних середовищах країн, мова яких розвивається. Важливою є інтеграція мовних, соціокультурних,

стратегічних та особистісних компонентів комунікативної компетентності [5, с. 2–20, 27–34].

Більш того «Нова українська школа» (НУШ) вимагає від учнів 9 класу не просто сприймати інформацію, а й уміння інтерпретувати, підкреслювати головні ідеї, проводити паралелі з власним досвідом та робити підсумки. Ми розглядаємо «інтерпретаційні вміння» як здатність осмислювати, аналізувати почуте, відтворити власними словами, розкрити приховані деталі беручи до уваги культурні особливості інформації та узагальнювати факти. А традиційні засоби навчання не завжди можуть реалізувати всі вищезгадані вимоги. Тому для досягнення бажаних результатів стає питання використання автентичних матеріалів у навчальному процесі як інструмент розвитку вмінь говоріння в учнів середньої школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення літератури на цю тему досліджень які висвітлюють вимоги і критерії відбору автентичних матеріалів виявилося явно недостатньо (Гудима Г.Б., Слодиницька Ю.Р.), та дослідження присвячені формуванню інтерпретаційних вмінь учнів основної школи ще не має тому ця проблема потребує рішення.

Обґрунтування актуальності дослідження. У сучасних умовах навчання іноземної мови учням недостатньо володіти лише базовими вміннями сприйняття інформації. Наш невеликий досвід роботи показує, що інтерпретаційні вміння є ключем до успішної комунікації в майбутньому, тому що на сьогоднішній день зростає потреба використовувати автентичні матеріали для розвитку іншомовної комунікативної компетентності, критичного мислення та аналітичних умінь. Ми вважаємо, що автентичні матеріали створюють певний контекст природного середовища притаманній мові завдяки якому полегшується засвоєння розмовних вмінь та лінгвосоціокультурної компетентності. В умовах іншомовної комунікації з носіями іноземної мови учні повинні не лише висловлюватись, а й бути модераторами іншомовного спілкування. При виборі сучасних, різностилістичних матеріалів для читання, різножанрового слухання, письма та реальних життєвих ситуацій, слід опиратися на інтереси учнів, що забезпечать високу зацікавленість до вивчення мови.

Мета статті є дослідити важливість англомовного середовища за допомогою автентичних матеріалів для розвитку інтерпретаційних вмінь учнів.

Виклад основного матеріалу з обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Під автентичними матеріалами, ми маємо на увазі матеріали, які взяті з оригінальних джерел, характеризуються природністю лексичного наповнення і граматичних структур, а також передають ті ситуації, які притаманні нормам та менталітету певної країни [6, с. 25]. Вони включають в себе: листи, короткі біографії, телепрограми, газетні та журнальні статті, інтерв'ю, художні твори, кінофільми, звукозаписи і тд. Практика показує, що під час навчання іноземної мови таке розмаїття матеріалів може утримати їхню увагу та зацікавленість. Саме природні джерела мови яка вивчається

забезпечують якісний розвиток інтерпретаційних вмінь, бо школярі під час вивчення англійської будуть опиратися на оригінал мови.

У своєму дослідженні ми аналізували формування інтерпретаційних вмінь учнів основної школи засобами автентичних матеріалів, тому що учні цих класів на порозі дорослішання і потребують високоякісних вмінь критично мислити. Адже впродовж всього життя вони будуть повинні приймати важливі рішення щодо їхнього навчання та майбутнього. Автентичні матеріали та вміння інтерпретувати допоможуть учням працювати з фактами, обґрунтовувати думки, приймати рішення, нести за них відповідальність та збагачувати фонові знання тим самим підвищуючи соціальну адаптативність, готуючи їх до продуктивної взаємодії учнів у суспільстві.

Висновки. Отже, формування інтерпретаційних вмінь учнів основної школи засобами автентичних матеріалів є головним чинником розвитку іншомовної комунікативної компетентності учнів. Саме автентичні матеріали збагачують їхні фонові знання, знайомлять з культурою і є чудовим засобом для розвитку інтерпретаційних вмінь, які в свою чергу відточують критичне мислення, аналітичні вміння, здатність приймати рішення та рости як особистість.

Список використаних джерел та літератури

1. Використання автентичних завдань на заняттях з англійської мови у закладах вищої освіти // Інноватика у вихованні. 2021. № 1 (13). С. 238–244.
2. Гудима, Г. Б., Слодиницька, Ю. Р. Використання автентичних матеріалів на заняттях з англійської мови у закладах вищої освіти. *Закарпатські філологічні студії*. 2022. Вип. 27, т. 1. С. 106–110. DOI: https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2022.27.1.18.
3. Коваленко, А. Використання автентичних матеріалів на уроках англійської мови як засіб формування соціокультурної компетентності учнів старшої школи [Електронний ресурс]. – URL: http://46.63.9.20:88/jspui/bitstream/123456789/964/1/Коваленко А. Використання автентичних матеріалів на уроках англійської мови як засіб формування соціокультурної компетентності учнів старшої школи.pdf(дата звернення: 01.11.2025).
4. Марцин, С. О. Методика формування комунікативних умінь учнів : Метод. рек. до дисципліни. – Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2023. 36 с.
5. Модельна навчальна програма «Іноземна мова. 5–9 класи» для закладів загальної середньої освіти / [авт. кол.: Редько В. Г., Шаленко О. П., Сотникова С. І. та ін.]. Київ, 2021. 100 с.
6. Яковлева, В. М. Формування компетентності в говорінні учнів середньої школи засобами автентичних відео- та аудіоматеріалів : кваліфікаційна робота на здобуття ступеня магістра. Чернівец. нац. ун-т ім. Юрія Федьковича. Чернівці, 2023. 82 с.

Сергій КУЛІКОВ
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
канд. філол. наук, доц. Гирин О.В.

ГРАМАТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ПИСЬМІ УЧНІВ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ АКАДЕМІЧНОГО СПРЯМУВАННЯ

Постановка проблеми. В умовах реформування української загальної середньої освіти пріоритетом під час навчання іноземних мов є формування комунікативної компетентності, що включає в себе здатність і готовність користуватися іноземною мовою в академічних і професійних контекстах. У профільній школі академічного спрямування значна увага приділяється розвитку компетентності в письмі, адже письмове мовлення є одним із основних способів самовираження, комунікації в академічному середовищі. Втім одним із найскладніших компонентів цього процесу залишається оволодіння граматичними навичками письма, які забезпечують точність і чіткість висловлення думки автора, логічність її викладу на рівні речення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання ролі граматики у формуванні іншомовної комунікативної компетентності, зокрема компетентності в письмі, детально висвітлене в працях Н. К. Скляренко, О. М. Устименко, М. Л. Писанко, H. Nassaji та S. Fotos, K. Hyland та інших. На думку Надії Скляренко граматична компетентність є базою для розвитку мовленнєвих умінь, адже сформованість репродуктивної граматичної навички — одна з передумов функціонування вміння висловлювати свої думки в усній і письмовій формах [1, с. 239].

Автори Hossein Nassaji та Sandra Fotos обґрунтовують ефективність навчання, зосередженого на формі (form-focused instruction) — навчання граматики, інтегрованого в комунікативний контекст, де граматичні структури опрацьовуються не ізольовано, а через змістовне письмо і зворотний зв’язок [4]. Ken Hyland, аналізуючи сучасну методику навчання письма англійською мовою як другою або іноземною, підкреслює значення граматики як засобу забезпечення зв’язності тексту та інструменту реалізації жанрових і риторичних особливостей письма [3].

Обґрунтування актуальності дослідження. Державний стандарт профільної середньої освіти відносить уміння здійснювати комунікацію в письмовій формі на основі знання ресурсів, зокрема граматики, і норм мови з урахуванням особливостей міжкультурної комунікації до ключових компетентностей, які мають бути сформовані у здобувача освіти за результатами проходження курсу навчання в профільній школі. Спричинена темпами динаміки технологічних і суспільних змін утрата попередньою моделлю освіти дієвості внаслідок її суто формальної спрямованості на

формування м’яких навичок і компетентностей, надлишковості теоретичних знань, відірваності від потреб дійсності, робить актуальною проблему пошуку підходів до навчання граматики не як ізольованої системи правил, а як засобу організації письмового висловлювання.

Формулювання мети статті. Мета статті — розкрити роль граматичних аспектів у формуванні англомовної компетентності в письмі учнів профільної школи академічного спрямування та описати підходи до їх формування відповідно до сучасних методичних і нормативних засад.

Виклад основного матеріалу з обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Модельними навчальними програмами для профільної школи [2] передбачено, що за результатами проходження шкільного курсу учні мають продемонструвати компетентність у письмі в трьох комунікативних видах мовленнєвої діяльності: інтеракційні — письмова взаємодія, продуктивні — писемне продукування та медіація — мовне посередництво. З огляду на те, що сутність англомовної компетентності в письмі полягає у здатності коректно передавати на письмі англійською мовою власні й чужі думки, емоції, досвід, погляди, ставлення, ефективне писемне мовлення неможливе без достатнього рівня граматичної компетентності, оскільки саме вона забезпечує структурованість, логічність і точність письмового висловлювання. Ці характеристики створеного письмового тексту є особливо важливими у випадку діяльності з письмового продукування, наприклад, написання есе або звіту, коли миттєва реакція адресата невідома, і, відповідно, відсутня можливість у відповідь скорегувати зміст написаного.

Граматична компетентність як одна з основ компетентності в письмі є здатністю до коректного граматичного оформлення письмових висловлювань. Її компонентами є граматичні знання, навички та усвідомленість. Граматичні знання повинні засвоюватися циклічно – від простих структур до складних, із поступовим узагальненням і повторенням. Сформованість граматичних навичок є передумовою здатності висловлювати свої, в рамках інтеракційної та продуктивної мовленнєвої діяльності, та чужі, під час здійснення медіації тексту, думки в письмовій формі. Репродуктивна граматична навичка письма відповідає за правильний вибір граматичної структури автором письмового висловлювання відповідно до ситуації мовлення. Граматична усвідомленість уможливлює свідому реєстрацію й розпізнавання граматичних структур в писемному мовленні, їхніх особливостей і закономірностей їхнього утворення і функціонування [1, с. 234, 239, 240].

Етапами формування граматичної компетентності є: рецептивний, на якому відбувається ознайомлення з новим граматичним явищем, рецептивно-репродуктивний, коли нова граматична структура використовується у контрольованих умовах, і продуктивний, під час якого учні створюють власні письмові висловлювання з використанням виучуваної граматичної форми.

На думку авторів Hossein Nassaji та Sandra Fotos навчання граматики має бути інтегрованим у процес письма через завдання, що поєднують у собі

зосередження на використанні правильних граматичних форм із зосередженням на змісті висловлювання, тексту. Наприклад, під час написання есе учні отримують завдання не лише на побудову логічної структури твору, а й на використання складнопідрядних речень із підрядними умови, протиставлення як інструментів логічної зв'язності [4].

Ken Hyland наголошує, що написання зв'язного тексту без знання відповідних граматичних структур є неможливим. В контексті навчання письму іноземців англійською мовою автор під граматикою розуміє не абстрактну систему правил, а ресурс для побудови текстів. Він акцентує увагу на необхідності врахування рівня володіння мовою при виборі текстуального та процесуального підходів і підкреслює, що необхідно спочатку давати учням лінгвістичні та риторичні інструменти перед тим, як ставити їм завдання скласти есе чи звіт. Прикладами пропонованих автором завдань, які поєднують в собі письмо і граматику, є написання узагальнюючих абзаців із заданими граматичними структурами і рецензування робіт однокласників із зосередженням на граматичній точності [3].

Висновки. Кінцевою метою навчання іноземних мов є комунікативна компетентність. В розрізі письма вона полягає, зокрема, в здатності коректно передавати думки, аргументувати позицію на письмі, складати зв'язні тексти.

Граматична компетентність відіграє ключову роль у формуванні англомовної компетентності в письмі на етапі профільної школи, адже вона є однією з найважливіших передумов для здатності чітко та логічно будувати думку під час письмового мовлення.

Список використаних джерел

1. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / О. Б. Бігич та ін. ; за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2013. 590 с. URL: http://rep.knlu.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/787878787/267/Bihych.pdf?sequence=1&isAllowed=y (дата звернення 07.11.2025)
2. Модельні навчальні програми для 10-12 класів Нової української школи. URL: https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/osvitni-programi/modelni-navchalni-prohramy-dlia-10-12-klasiv-novoi-ukrainskoi-shkoly-profilna-shkola-z-2027-roku (дата звернення 07.11.2025)
3. Hyland K. Second Language Writing. Cambridge : Cambridge University Press, 2019. 601 p.
4. Nassaji H., Fotos S. Teaching grammar in second language classrooms: integrating form-focused instruction in communicative context. New York : Routledge, 2011. 177 p.

Олександра ЛЕЙЧЕНКО
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
канд. філол. наук, доц. Кузьменко О.Ю.

ТРЕЙЛЕРИ ЯК ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ В УМОВАХ СУЧАСНОГО НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА

Постановка проблеми. У сучасному світі люди кожного дня зіштовхуються з великим потоком інформації. Відкриваючи Telegram, Viber, WhatsApp, Facebook, Instagram, TikTok чи інші месенджери, соціальні мережі й новинні платформи, ми отримуємо різноманітні повідомлення, серед яких нерідко трапляються фейкові та маніпулятивні матеріали. Відсутність уміння аналізувати, порівнювати та ставити під сумнів отриману інформацію призводить до формування хибних суджень і поверхневого сприйняття дійсності. Щоб запобігти цьому, необхідно розпочинати формування критичного мислення учнів уже на етапі шкільного навчання. Одним з результативних засобів може стати використання відеоконтенту, зокрема трейлерів до фільмів, що сприятимуть розвитку навичок належної інтерпретації отриманої інформації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Огляд сучасної літератури свідчить про те, що питанням формування та розвитку критичного мислення учнів цікавилося багато дослідників, що підтверджують роботи О. М. Василенко (2024) [2], В. В. Вітюк (2022) [6], Н. Є. Дмітренко (2024) [3], І. О. Кашуб'як (2022) [6], К. В. Ковальської (2024) [4], О. Ю. Кузьменко (2024) [4], А. В. Лякішевої (2022) [6], Т. С. Науменко (2024) [4], Н. Л. Франчук (2024) [3], В. М. Харченка (2024) [8] та інших. У своїх працях вони розглядають критичне мислення як невіддільний складник сучасної освіти та необхідну життєву навичку XXI століття. Водночас у науковій літературі бракує системних праць, присвячених дослідженню засобів його формування, серед яких окремої уваги заслуговує використання трейлерів як дидактичного ресурсу. Це відкриває перспективи для подальших науково-методичних розвідок у зазначеному напрямі та зумовлює **актуальність** нашого дослідження.

Метою запропонованої статті є обґрунтування дидактичного потенціалу трейлерів до фільмів як засобу розвитку критичного мислення старшокласників у процесі вивчення англійської мови.

Виклад основного матеріалу. Згідно з К. В. Ковальською, О. Ю. Кузьменко та Т. С. Науменко, критичне мислення – це особливий тип мислення, в основі якого лежить здатність людини до об'єктивного й обґрунтованого аналізу інформації, що надходить з різних джерел [4]. Н. Є. Дмітренко та Н. Л. Франчук зазначають, що цей тип мислення відрізняється

від інших логічністю та спирається на застосування когнітивних навичок, що сприяють підвищенню можливості досягнення бажаного результату [3, с. 80]. О. М. Василенко трактує це поняття як процес, у ході якого людина демонструє здатність до контролю отримуваної інформації, її синтез й адаптацію [2. с. 42].

З урахуванням проаналізованої вище інформації розробимо власне робоче визначення критичного мислення, яке, на нашу думку, найповніше відображає його зміст.

Критичне мислення – це здатність людини усвідомлено аналізувати нову інформацію, співвідносити її з наявними знаннями та досвідом, оцінювати її достовірність і логічність, а також формувати аргументовані висновки. Таке мислення сприяє становленню цілісного світогляду особистості та визначає її активну й відповідальну позицію в соціумі.

Хоч формуванням цього типу мислення у дітей педагоги почали цікавитися ще у давнину, однак надзвичайної популярності він набув наприкінці XX – на початку XXI століть. Це пов'язано з глобалізацією та бурхливим розвитком інформаційних технологій, що суттєво вплинули на способи отримання, обробки та осмислення інформації [4; 6]. У сучасному світі вміння аналізувати факти, робити логічні висновки, виявляти причинно-наслідкові зв'язки й приймати обґрунтовані рішення стало необхідною передумовою формування успішної особистості.

Основи критичного мислення починають закладатися ще у молодших класах. Це відбувається переважно під час ігрової діяльності або у процесі застосування учителем візуалізацій і таких прийомів навчання, як, наприклад, «Мозковий штурм», «Фішбоун», «Прості аналогії» чи «Кола Венна» [5, с. 18; 7, с. 123–125]. Проте у дітей цього віку переважає наочно-образне мислення: вони пізнають світ через гру, спостереження й елементарне порівняння, тому повноцінне формування критичного мислення на даному етапі є обмеженим.

Натомість у середній та, особливо, старшій школі цей процес набуває актуальності. Учні поступово переходять від конкретно-образного до абстрактно-логічного мислення, що дає змогу глибше аналізувати інформацію, робити узагальнення та формулювати власні висновки. Саме в цьому віці школярі активно взаємодіють із великими обсягами інформації з різних джерел, наприклад, телевізійних новин, месенджерів чи соціальних мереж, тому надзвичайно важливо навчити їх не розгубитися у цьому інформаційному потоці, а критично оцінювати правдивість і значущість отриманих даних. Відповідно розвиток критичного мислення у підлітків є не лише педагогічним завданням, а й необхідною умовою підготовки людини до життя у сучасному світі.

Критичне мислення формується найбільш ефективно тоді, коли навчальні завдання поєднані із засобами, що викликають інтерес і стимулюють навчальну мотивацію учнів. Сучасні старшокласники належать до покоління, що зростає в епоху цифрових технологій і швидкого інформаційного потоку.

Ми живемо у світі, де підлітки годинами проводять час за переглядом відео в YouTube, TikTok або Reels в Instagram. Вони звикли до динамічного сприйняття даних, коротких відео, швидкої зміни зображень та яскраво виражених емоцій, що отримало назву «кліпове мислення».

Кліпове мислення – це особливий тип сприйняття інформації, за якого людина віддає перевагу коротким, яскравим, візуально насиченим повідомленням і має труднощі з тривалим утриманням уваги на великих текстових масивах. Унаслідок цього школярам складно сприймати значні обсяги інформації, подані у письмовому вигляді. Читання довгих текстів і їх детальний аналіз часто викликають у них відчуття втоми чи дискомфорту, що уповільнює процес розуміння прочитаного. Натомість легше проходить робота з невеликими фрагментами інформації, поданими у більш привабливій формі, а саме: у кліпах, коміксах, коротких статтях, мемах, онлайн-іграх тощо [10, с. 37].

Саме тому вважаємо, що робота з короткими відеоформатами, зокрема, трейлерами до фільмів, може стати ефективним способом формування критичного мислення старшокласників.

Основною метою трейлерів, що виступають своєрідним аналогом анотацій книг, є мотивація глядача до перегляду фільму шляхом швидкого (від 1 до 3 хвилин) ознайомлення з сюжетом та «родзинками» стрічки.

Перегляд трейлерів на уроці іноземної мови поєднує пізнавальну активність, емоційне залучення та інтерактивність. Цей тип відео утримує увагу учнів завдяки постійній динаміці сюжету, швидкій зміні кадрів і активному музичному супроводу. Спостерігаючи за подіями, діти підсвідомо починають аналізувати побачене:

Рис.1. Зірка подій

Таким чином, навіть короткий відеофрагмент спонукає учнів ставити низку запитань і робити власні припущення.

Всупереч короткій тривалості, трейлери містять значну кількість інформації, наприклад, діалоги, візуальні образи, музику тощо. Для повноцінного аналізу подій учні застосовують одразу кілька каналів інформації, що сприяє розвитку мультимодального сприйняття завдяки одночасному обробленню зорових, слухових та вербальних даних [1, с. 26]. Під час перегляду учні навчаються розуміти мову в контексті реального спілкування, що є невід'ємною частиною критичного мислення.

Короткі відеоматеріали мають потужний мотиваційний потенціал. Їх правильне використання сприяє значному підвищенню зацікавленості учнів у вивченні англійської мови, а також допомагає створити у класі невимушену, емоційно позитивну атмосферу [9, с. 3–4].

Під час обговорення трейлерів в учнів зростає внутрішня мотивація. Завдяки емоційному залученню, елементам інтриги та можливості висловити власні припущення учні починають сприймати навчання не як обов'язок чи вимогу батьків, а як цікавий процес самовираження. Діти сміливіше висловлюють власні думки, аргументують та відстоюють свої погляди.

Для якісного застосування трейлерів вчитель має планувати роботу з відео таким чином, щоб постійно стимулювати учнів до аналізу та прогнозування подій. Наприклад, під час перегляду можна кілька разів призупиняти відео й ставити запитання на зразок:

- *What is the relationship between these characters? Why do you think so?*
- *Why did the character do that?*
- *Have you ever been in a similar situation?*
- *What would you have done differently?*
- *What do you think will happen next?*

Такий прийом змушує учнів не лише висловлювати припущення, але й обґрунтовувати їх, що є одним із ключових проявів критичного мислення. Крім того, порівняння власних здогадок з реальним розвитком сюжету після завершення перегляду формує здатність до рефлексії.

Роботу з трейлерами можна організувати у вигляді парної або групової роботи. Наприклад, діти аналізують побачене та створюють і розігрують можливий міні-сценарій фільму. Така діяльність формує уміння робити логічні висновки за умов нестачі інформації, а також розвиває уяву та комунікацію.

В цілому, можна придумати багато креативних способів використання трейлерів до фільмів у навчальній діяльності, однак самі ролики варто підбирати ретельно, щоб вони були не тільки цікавими зовні, але й містили посильну для учнів лексику та граматику.

Висновки. Формування критичного мислення є одним із ключових завдань сучасної освіти, адже воно забезпечує здатність учнів правильно аналізувати нову й неповну інформацію та доходити логічних висновків, а не вірити фейкам. Добре спланована робота з використання трейлерів до фільмів на уроках англійської мови створює сприятливі умови для розвитку критичного мислення завдяки поєднанню візуальної привабливості матеріалу та можливості учнів аналізувати, вільно висловлювати й аргументувати власні припущення.

Список використаних джерел та літератури

1. Білоусова Н. В. Мультимодальне навчання молодших школярів на уроках «Я досліджую світ». *Мозаїка початкової освіти* : зб. наук. праць. Ніжин, 2025. Вип. 1. С. 25–30.
2. Василенко О. М. Критичне мислення як засіб компетентністного підходу. *Українознавчий вимір у сучасній науці : гуманітарний аспект* : матеріали VII Всеукраїнської науково-практичної конференції, 25 квітня 2024 р. Миколаїв: МНАУ, 2024. С. 40–43.
3. Дмітренко Н. Є., Франчук Н. Л. Розвиток навичок критичного мислення учнів ззсо на уроках англійської мови. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*. 2024. № 73. С. 79–86.
4. Ковальська К. В., Кузьменко О. Ю., Науменко Т. С. Інтерактивні методи викладання для стимулювання критичного мислення учнів середніх класів в Україні: ефективність та стратегії імплементації. *Академічні візії*. 2024. Вип. 29. URL : https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/968/885 (дата звернення: 20.10.2025).
5. Компаній О. В. Розвиток критичного мислення у школярів початкових класів: з досвіду роботи. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка*. 2023. Т. 177, № 21. С. 13–20.
6. Лякішева А. В., Вітюк В. В., Кашуб'як І. О. Кейсбук методів і прийомів технології розвитку критичного мислення в Новій українській школі : навч.-метод. посіб. для вчит. поч. класів ЗЗСО та студ. спец. 013 Початкова освіта. Луцьк, 2022. 116 с.
7. Стахів М. О., Рогатинка С. М. Методологічні засади розвитку критичного мислення учнів початкових класів в умовах інтегрованого навчання. *Молодий вчений*. 2024. № 7 (131). С. 120–127.
8. Харченко В. М. Розвиток критичного мислення старшокласників на уроках англійської мови. *Актуальні проблеми функціонування мови і літератури в сучасному полікультурному суспільстві* : матеріали VIII Міжнародної науково-практичної конференції, 16–17 травня 2024 р. Запоріжжя : Мелітополь, 2024. С. 170–175.
9. Luckel-Semoto A., Sugiura K. Enhancing English Academic Writing: The Effects of Movie Trailers on Structure Comprehension, Motivation, and Critical Thinking. *Journal of English Teaching through Movies and Media*. 2024. Vol. 25, № 3. P. 1–16.
10. Shylina N. Generation «z» and «alpha»: psychological characteristics of training and education. *Znanstvena misel journal*. 2020. Vol. 2, № 40. P. 36–39.

Ілля МАЛІНОВСЬКИЙ
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
канд. філол. наук, доц. Лісова Ю.О.

МАТЕРІАЛИ ЖАНРУ ГОРОР У ФОРМУВАННІ ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Постановка проблеми. Жанр горор як навчальний матеріал перебуває поза увагою шкільних програмах як «*несерйозний*» або «*непідходящий*», але, зважаючи на досвід застосування такої практики у навчальних силабусах для старшокласників за кордоном, постає проблема застосування такої методики і на уроках англійської мови для українських учнів. Правильно організована робота з мотиваційно-емоційно насиченим матеріалом може підвищити зацікавленість учнів, активізувати читацьку практику та стимулювати глибоке осмислення культурних і психологічних тем.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Твердження про тривіальність горор-текстів та їхню непридатність для використання в освітньому процесі, яке часто лунає від окремих педагогів та батьків, наразі не має вагомого наукового підґрунтя і розходиться з висновками сучасних літературознавчих та педагогічних досліджень. Натомість, погоджуємося з позицією, яку відстоюють такі науковці, як Наунсі Куінн, Стівен Т. Едґар та Джуліанна Річардсон, де вони зазначають, що жанр горор не є тривіальним, а його використання на уроках є педагогічно виправданим і цінним. Він сприяє залученню до читання (особливо серед підлітків), розвитку навичок критичного аналізу складних соціально-психологічних тем, вивченню символізму та літературних прийомів.

Погоджуємося, що горор як художній жанр природно породжує інтенсивні емоції (напруга, цікавість, жах), але саме вони створюють, у контрольованому шкільному контексті, «*безпечне поле*» для рефлексії над страхами, етикою, соціальними проблемами та людською поведінкою. Застосування горор жанру не має на меті лише збудження почуттів. Для підготовлених читачів та тих, хто працює під керівництвом досвідченого вчителя, це відкриває простір до аналізу складних тем, табуйованих аспектів людського життя, психіки та бажань.

Вважаємо, що ознайомлення з «*забороненими*» літературними темами є однією із цілей розвитку емоційного інтелекту юної особистості, її готовності до міжособистісної взаємодії, реалізації прав і обов’язків як члена суспільства, у чому і полягає **актуальність** цього дослідження.

Виклад основного матеріалу. Жахи здаються поверхневими (особливо коли вони пов'язані з надприродним), негідними і позбавленими амбіцій виразити щось більше, ніж просте зображення кривавої бійні. Або, як висловилися дослідники Шварц і Рубінштейн-Авіла, найбільше занепокоєння

щодо жахів як популярного жанру викликає побоювання, що молодь не може «*знайти сенс*» у таких текстах [1, с. 40], що не відповідає дійсності. Під впливом жахів, які впливають на емоційні та когнітивні здібності, оскільки когнітивні структури читачів, що вирішують проблеми, використовують попередні знання читачів, їхні погляди та цінності, створюють альтернативні рішення та виявляють більшу зацікавленість [2, с. 449].

Основний фокус спостерігається на створенні сприятливого середовища та розробці навчальної програми, яка буде цікавою для здобувачів освіти різних культур і допоможе їм розуміти та конструювати ймовірні значення у їх власному світі» [4, с. 203]. Вибір матеріалу має бути доречним та враховувати створення безпечного контексту і дозування, де завдання, тексти та відкриті дискусії повинні бути відібрані з урахуванням вікових і психологічних особливостей учнів та містити набір «*безпечних правил*» на випадок, якщо тема може викликати сильні емоційні реакції. Для успішного проведення уроку учні мають бути мотивовані до пошуку глибшого сенсу, і саме тексти жахів дуже часто «*занурюють учнів у новий спосіб мислення, розуміння та концептуалізації навколишнього світу*» [3, с. 32].

У такому разі поступовість від коротких уривків до новел і романів допомагатиме сфокусуватися на прийомах автора. Робота над текстом через аналіз мультимодальності дозволить інтегрувати психологічну складову, історію, літературу, мову, етику та навіть медіаосвіту у комплексне поєднання, що дозволяє застосовувати тексти горор літератури у міждисциплінарному вивченні. Акцент на рефлексію має включати в себе рефлективні завдання різного характеру – *journaling, групова дискусія, рольові ігри, створення альтернативних кінцівок*.

Зазначимо, що розвиток умінь читання старшокласників має базуватися на різних типах читання, де для *передтекстового читання* основним є активізація знань та передбачення, що практично реалізуються через призму *Prediction Reading. Підтекстове* включає ж в себе сканування та аналітичне читання в мажах застосування методики *Tension Mapping* та *Detective Reading*. Та *післятекстове читання*, яке в умовах методик *Reader's Response Journal* та *Think–Pair–Share* розвиває інтерпретацію прочитаного та залучає до рефлексії.

Пропонуємо розглянути такий підхід, котрий побудований на трифазній моделі читання, адаптованій до жанру горор, задля стимулювання критичного мислення та емоційного інтелекту. Адаптований уривок з роману Стівена Кінга «*Кладовище домашніх тварин*» обумовлюється тематичною глибиною. Фрагмент тексту є адаптованим, адже матеріал включає скорочення до 500–600 слів, з акцентом на мовні засоби та психологічні мотиви. Доцільно розглядати цей уривок у три етапи.

Відповідно до сучасних педагогічних рекомендацій вчителю доцільно впровадити політику «згоди та виходу», де за декілька днів до заняття необхідно попередити учнів про тематику обговорення. Адаптований фрагмент фокусується на темі ізоляції, сімейних відносин, передчуття смерті:

"*Louis Creed, who had lost his father at three and who had never known a grandfather, never expected to find a father as he entered his middle age, but that was exactly what happened to him when his family moved to Ludlow, Maine. [...] The family had driven from Chicago in three terrible days. Gage, the baby, had been fussy and teething, and Rachel had nursed him while he bit her. Ellie had cried in sympathy. Church, the cat, had yowled in his kennel until Louis let him out, and then the cat had paced restlessly, his yellow eyes wide. Louis had a brief fantasy of simply driving away, abandoning them all, heading to Orlando to work at Disney World. But as they rounded the last curve, there was the house: a big old New England colonial, with a long shed that might be convertible to more rooms, a huge lawn, and a field for the kids to play in. The woods behind it stretched forever, or damn near. Rachel stopped crying and said, 'It's beautiful.' Ellie shouted, 'Is this home?' And Gage, sitting on Rachel's lap, said clearly, 'Home.' They all laughed, and in that moment, they came to Ludlow*" (*S.King "Pet Sematary"*).

1. На етапі ***PRE-READING*** варто застосувати прийом *Prediction Reading* задля стимулювання інтересу та когнітивних структур [2]. Цей етап передбачає уведення й актуалізацію лексики. Учні працюють у парах: вивчають слова, обговорюють значення, де прогнозують події за словами.

Лексична одиниця	**Пояснення**	**Приклад речення**
foreboding	передчуття біди, тривога	There was a sense of **foreboding** as they approached the old house.
isolation	ізоляція, самотність	The family felt **isolation** living in a remote area.
grief	смуток, скорбота	Louis still carried the **grief** of losing his father.
fussy	примхливий	Gage, the baby, had been **fussy** and teething.
teething	прорізування зубів	The baby was **teething**, which made him irritable.
pacing restlessly	ходити туди-сюди неспокійно	The cat was **pacing restlessly**, his eyes wide.
abandoning	залишати, покидати	Louis imagined **abandoning** his family and driving away.
eerie	моторошний	The woods looked **eerie** in the fading light.

shouted	закричав, вигукнув	Ellie **shouted**, “Is this home?”
huge lawn	величезний газон	The house had a **huge lawn** where the children could play.

Таблиця 1. *Ключова лексика для етапу Pre-reading (розробка автора)*

Під час читання тексту учні відмічають, де слова з лексичного блоку зустрічаються у контексті. Завдяки цьому учні в парах обговорюють питання, як от: “*What do you think happens when a family moves to a remote house in the woods? Predict elements of horror based on the title "Pet Sematary"*”. Можна коротко обговорити: “*Which words matched your predictions*?”.

2. Після цього можна переходити до етапу ***WHILE-READING*** та користуватися прийомами *Tension Mapping* та *Detective Reading* для глибокого аналізу [4]. Учні читають уривок індивідуально, маркуючи моменти напруги. Вони дозволяють створити графік напруги, зважаючи на мультимодальність зображення персонажів. В той час як *Detective Reading* допоможе з пошуком "*clues*" – авторських прийомів (метафори смерті, опис середовища для створення атмосфери).

3. На етапі ***POST-READING***, задля стимулювання рефлексії над психологічними темами та розвитку вмінь говоріння доречно застосувати прийоми *Reader’s Response Journal* та *Think–Pair–Share* для осмислення [3]. Учням пропонується записати відповіді на запитання: "*How does this excerpt make you feel? Connect it to real-life fears (e.g., moving or loss)*". Потім *Think–Pair–Share,* де учні діляться думками, обговорюють етичні теми та порівнюють власні міркування.

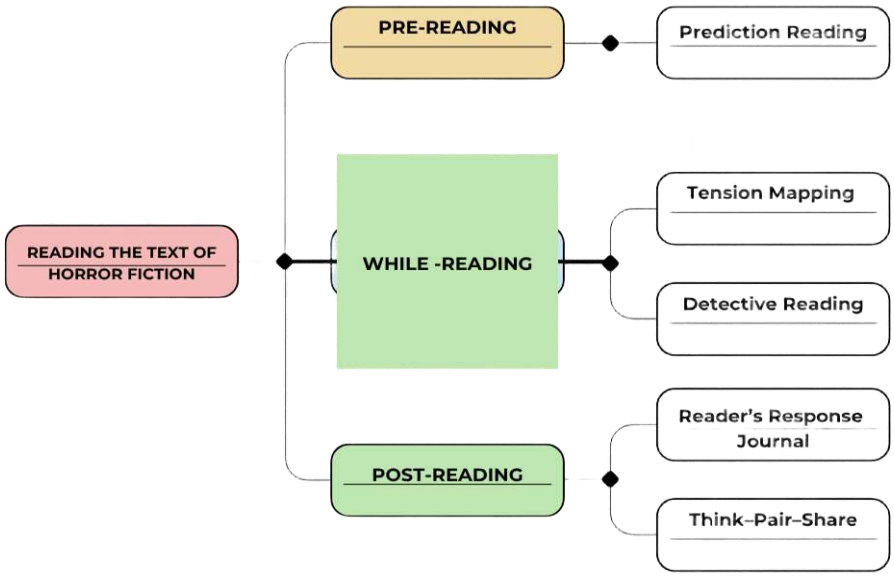


Рисунок 1. *Схема трифазної моделі читання*

Висновки. Горор література – потужний фасилітатор мотивації та емоційного залучення старшокласників, коли її використовують усвідомлено: через поступове дозування, міждисциплінарні зв'язки, акцент на рефлексії й травмозахисні практики. Застосування адаптованих матеріалів такого типу має місце у педагогічній практиці і вже практикується закордонними педагогами. Запровадження практики читання текстів горор жанру не лише пожвавлює навчальний процес, а й сприяє розвитку критичного мислення, емоційного інтелекту та читацької компетентності.

Список використаних джерел та літератури

1. Schwartz, Adam, and Eliane Rubinstein-Ávila. 2006. "Understanding the Manga Hype: Uncovering the Multimodality of Comic-Book Literacies." Journal of Adolescent & Adult Literacy 50 (1): 40–49.
2. Dawes, James. 2004. "Fictional feeling: Philosophy, Cognitive Science, and the American Gothic." AmericanLiterature 76 (3): 437–66.
3. Dilg, Mary. 2003. Thriving in the Multicultural Classroom. Principles and Practices for Effective Teaching. NewYork: Columbia University Teacher's College Press
4. Aho, Katherine G. 2008–2009. "Horrors Abound: Using Horror Genre Literature to Spark Literacy and CriticalThinking in Classroom." Journal of College Literacy and Learning 35:31–38
5. King S. E. Pet Sematary. New York City: Doubleday, 1983. 374 p.

Вероніка МАРЧУК
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник
канд. філол. наук, доц. Анхим О.І.

НАЦІОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНА СПЕЦИФІКА ЕМОЦІЙ У НІМЕЦЬКИХ І УКРАЇНСЬКИХ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ СИСТЕМАХ

Фразеологічні одиниці є одним із найвиразніших відображень менталітету, світогляду та емоційного світосприйняття народу. Саме у фразеології мова найповніше передає національні особливості мислення, адже кожен образ, кожне порівняння чи метафора має культурно зумовлену природу. У структурі фразеологізмів закодовані уявлення про людину, її характер, почуття, моральні норми, способи реагування на навколишній світ. Особливу увагу в цьому контексті привертають німецькі фразеологізми, які демонструють прагнення до конкретизації емоційних станів через тілесно-фізіологічні образи. Натомість українська мова тяжіє до духовно-символічного, метафоричного тлумачення емоцій, у якому переважають

внутрішні, психологічні та моральні відтінки переживань. Це робить порівняння двох фразеологічних систем надзвичайно цінним для розуміння національно-культурних відмінностей і особливостей перекладу емоційних висловів.

Дослідження ґрунтується на матеріалі німецьких фразеологічних словників (*Duden. Redewendungen*, *Schemann Wörterbuch der Idiomatik*) та українських збірників сталих виразів, а також на прикладах із художніх текстів і перекладних видань. Аналіз показав, що в німецькій мові емоційні стани часто описуються через фізичні реакції організму, тобто через концептуалізацію емоцій як тілесного процесу: *das Herz klopft* (серце б'ється від хвилювання), *die Wut kocht* (злість кипить), *kalte Füße bekommen* (злякатися), *vor Freude springen* (стрибати від радості). Такі фразеологізми відображають раціонально-прагматичний підхід німецької культури до емоцій, де емоційність мислиться як явище, що має зовнішні прояви й може бути контрольованим або описаним через дії тіла [1, с. 91-111].

В українській мовній традиції, навпаки, емоції сприймаються як внутрішній стан душі, нерозривно пов'язаний із серцем, моральними цінностями та духовним виміром людини. Переважають образи, що апелюють до внутрішнього світу: *крається серце*, *душа співає*, *на душі важко*, *душа не лежить*. У цих висловах чітко простежується метафора "емоція як рух душі", яка глибоко вкорінена в українській культурі та фольклорі. Таке образне наповнення фразеологізмів засвідчує емпатичність, емоційність і ціннісну орієнтацію української мови, що відрізняє її від германських мов.

Порівняльний аналіз довів, що одна й та сама емоція в різних культурах може мати неоднакові символічні втілення. Наприклад, німецький фразеологізм *jemandem platzt der Kragen* ("у когось луснув комір") відображає спалах гніву, тоді як український еквівалент "увірвався терпець" передає те саме емоційне напруження через зовсім інший образ. Такі приклади демонструють універсальність людських почуттів і водночас відмінність шляхів їх мовного вираження. Кожна культура формує власну образну систему, що ґрунтується на національних символах, традиціях і типових емоційних реакціях [2, с. 75-81].

Переклад подібних фразеологічних одиниць потребує особливої уважності до культурних кодів і семантичних нюансів. Дослівне відтворення часто спотворює емоційний ефект або руйнує природність вислову, тому перекладач має орієнтуватися не лише на структурну відповідність, а й на прагматичну доцільність. Застосування стратегії динамічної еквівалентності (E. Nida) дає змогу досягти балансу між змістовою точністю й емоційною адекватністю. Так, вислів *mir fiel ein Stein vom Herzen* доцільно перекладати як "мені полегшало на душі", оскільки цей варіант повністю передає зміст, тональність і культурний підтекст оригіналу, хоч образи в двох мовах різні. У такий спосіб переклад не просто відтворює мовну форму, а зберігає комунікативний ефект і національну чуттєвість [3, с. 121-125].

Отже, фразеологізми з емоційною семантикою виконують подвійну функцію: вони одночасно відображають універсальні для людства емоції й репрезентують культурну специфіку народу. Для німецької мови типовою є тілесна концептуалізація почуттів, для української – душевно-етична. Ця різниця визначає підходи до перекладу: у німецькій важливі точність і конкретність опису, тоді як українська передає емоційність через образність, глибину й морально-ціннісні акценти [4].

Усвідомлення національно-культурної природи емоцій у фразеології відкриває нові можливості для розвитку міжкультурної комунікації та перекладознавства. Такі дослідження поглиблюють розуміння зв'язку між мовою, мисленням і культурою, сприяють формуванню емпатії до іншої культури та професійному становленню перекладача, здатного передавати не лише зміст, а й емоційну енергетику тексту. У результаті мова постає не лише як засіб комунікації, а як духовний міст між народами, що розкриває спільне й унікальне в людських почуттях.

Список використаних джерел та літератури

1. Citron F. M. M., Cacciari C., Kucharski M., Beck L., Conrad M., Jacobs A. M. Psycholinguistic and Affective Norms of 619 Idioms for German. *Behavior Research Methods*. 2016. Vol. 48, No. 1. P. 91–111.
URL: https://eprints.lancs.ac.uk/id/eprint/73102/2/PANIG_Rerevised_Fixed.pdf?utm
2. Воловик Л. П. Семантичні особливості перекладу фразеологізмів у сучасній німецькій мові. *Філологічні студії*. 2023. № 10. С. 75–81.
URL: https://www.researchgate.net/publication/369726971_SEMANTICNI_OSOBLIVOSTI_PEREKLADU_FRAZEOLOGIZMIV_U_SUCASNIJ_NIMECKIJ_MOVI?utm
3. Гаврилова І. В. Особливості перекладу фразеологізмів та ідіом. *Актуальні проблеми гуманітарних наук.* 2021. Вип. 41, ч. 1. С. 121–125.
URL: https://www.aphn-journal.in.ua/archive/41_2021/part_1/20.pdf?utm
4. Алексієнко М. Фразеологічні одиниці в німецькій мові: структура, семантика, переклад. Київ: Логос, 2021. 156 с.

Олена МЕЛЬНИЙЧУК
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
канд.пед. наук, доц. Папіжук В.О.

МЕДІАЦІЯ В КОНТЕКСТІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Постановка проблеми. У сучасній методиці викладання іноземних мов медіація розглядається як одна з найперспективніших тем досліджень, що набуває особливого значення в умовах активізації міжкультурної взаємодії. Вона виступає ефективним інструментом спілкування та врегулювання конфліктів у різних соціальних і освітніх контекстах. Попри це, більшість навчальних програм досі зосереджується переважно на традиційних видах мовленнєвої діяльності — читанні, говорінні, письмі та аудіюванні. Натомість медіація як комплексна комунікативна стратегія залишається недостатньо інтегрованою в освітній процес.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Поняття медіації розкривалося у працях таких зарубіжних дослідників, як Браун, Азаді, Бірія, Насрі, Чованкова, які розглядають її як складову освіти дорослих, що поєднує формальні й неформальні підходи до навчання мови.

В українському науковому дискурсі значний внесок у дослідження цього феномену зробили Багатирьова Т. М., Долгушева О. В., Грищенко С. В., які підкреслюють роль медіації як важливого компонента комунікативної компетентності. Вона трактується не лише як інструмент комунікації, а й як педагогічний підхід, що сприяє розвитку критичного мислення, міжособистісного розуміння та міжкультурної компетентності.

Значного поширення тема медіації набула після включення цього поняття до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти (CEFR), де воно визначене як окремий компонент іншомовної комунікативної компетентності.

Актуальність дослідження. В умовах глобалізаційних та міграційних процесів зростає потреба у формуванні навичок конструктивної взаємодії між представниками різних культур. Особливої актуальності це набуває у шкільному середовищі, де часто виникають міжкультурні непорозуміння або конфлікти.

Запровадження медіації в освітній процес є ефективним засобом профілактики конфліктів, розвитку навичок емпатійного слухання, аргументованого висловлення позицій і досягнення взаєморозуміння. Формування медіативної компетентності доцільно розпочинати вже в середній школі, використовуючи сучасні стратегії інтерактивного навчання. Отже, актуальність теми визначається потребою пошуку дієвих способів формування вмінь медіації у процесі вивчення іноземної мови.

Мета статті. Метою статті є проаналізувати сутність поняття «медіація», визначити її види та окреслити місце цього феномену в процесі вивчення іноземних мов. Реалізація поставленої мети сприятиме підвищенню якості мовної освіти та розвитку в учнів здатності до конструктивного вирішення комунікативних конфліктів.

Виклад основного матеріалу. Лінгвістична медіація — це явище подвійної природи, яке охоплює когнітивну та мовну сфери. Вона може відбуватися не лише у вербальній (усній чи письмовій) формі, а й через візуальні або мультимедійні засоби — графіки, схеми, діаграми, відео тощо [6, с. 50].

Як зазначає Т. М. Багатирьова, медіація є «особливою формою переговорів, сутність якої визначається роллю та функціями медіатора в процесі комунікації».

Згідно з оновленими Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти (CEFR, 2018), медіація трактується як процес опосередкованої комунікації, спрямованої на досягнення взаєморозуміння між учасниками спілкування. В документі виділено чотири основні компоненти іншомовної компетентності: сприйняття, продукування, взаємодію та медіацію, де остання передбачає адаптацію інформації, пояснення змісту, узагальнення ідей та сприяння ефективній співпраці [6, с. 51].

Таким чином, медіація виступає інтегративною компетентністю, що поєднує лінгвістичні, соціокультурні та емоційно-комунікативні вміння. Для її формування ефективними є методи інтерактивного навчання — рольові ігри, дискусії, дебати, проблемні ситуації тощо, які розвивають критичне мислення та навички міжособистісного посередництва.

Згідно з документом Ради Європи Common European Framework of Reference for Languages: Developing Illustrative Descriptors of Aspects of Mediation (2016), виокремлюють чотири основні види медіації:

Лінгвістична медіація — пов’язана з посередництвом між мовами, що передбачає переклад, переказ, узагальнення чи пояснення інформації. Сприяє розвитку вмінь розуміти, інтерпретувати й передавати зміст, необхідних для комунікативної компетентності.

Культурна медіація — орієнтована на розуміння цінностей, традицій і соціальних норм іншої культури. Формує толерантність, емпатію та відкритість до іншомовного середовища.

Соціальна медіація — полягає у вмінні досягати взаєморозуміння, домовлятися, уникати конфліктів і підтримувати ефективну співпрацю в комунікації.

Педагогічна медіація — спрямована на розвиток критичного мислення, аналізу інформації, уміння інтерпретувати тексти та порівнювати культурні явища [6, с. 53].

Серед найефективніших вправ, що сприяють розвитку медіаційних умінь, можна назвати:

- пояснення або переформулювання інформації для іншої особи;

- структурування та візуальне представлення складного матеріалу;
- передавання змісту тексту, недоступного іншому співрозмовнику;
- посередництво між учасниками діалогу, які не розуміють один одного;
- опис культурних явищ для представників іншої культури.

До лінгвістичних стратегій медіації належать: перефразування, уточнення, узагальнення, добір синонімів, перебудова речень, зміна послідовності подання інформації, а також уникнення надмірних деталей.

Висновки. Отже, медіація у процесі вивчення іноземної мови є багатогранним явищем, що поєднує мовні, когнітивні та соціокультурні аспекти навчання. Вона охоплює чотири основні види — лінгвістичну, культурну, соціальну та педагогічну медіацію. Розвиток медіаційної компетентності сприяє формуванню особистості, здатної ефективно комунікувати, розуміти інших і будувати взаємоповагу в полікультурному середовищі. Тому впровадження принципів медіації в освітній процес є важливим кроком до підвищення якості іншомовної освіти та виховання соціально компетентного громадянина.

Список використаних джерел та літератури

1. Богатирьова, Т. М., & Стрілець, Л. А. (2025). Медіація в контексті навчання та вивчення іноземної мови: діалог культур. *Педагогічний альманах*, (58), 61–70. URL: https://pedalmanac.site/index.php/main/article/view/631/519 (дата звернення: (05.11.2025)
2. Грищенко, С. В., Лілік, О. О., Бужина, І. В., Завидівська, Н. Н., О. І. [ред.] (2025). Теорія і методика професійної освіти : навчально-методичний посібник. Черкаси : ЧНПУ ім. Б. Хмельницького, 283 с.
3. Долгушева, О. В. (2022). Успішне планування та здійснення медіаційних форм роботи під час уроку іноземної мови: досвід студентів педагогічних спеціальностей. Рига : Baltija Publishing.
4. Chovancova, B. Mediation in legal English teaching. Studies in logic, grammar and rhetoric. 2016. № 45. P. 21–35.
5. Council of Europe. (2020). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. URL: https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4 (дата звернення: (05.11.2025).
6. Лавриш Ю.Е., Буга С.Ю., Лакійчук О.В. Формування вмінь мовної медіації у цифровому навчальному середовищі у технічних університетах. *Інноваційна педагогіка*. 52 Випуск 41. Т. 1. 2021. С. 49-53.

Аліна МЕЛЬНИК
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
канд. пед. наук, доц. Прокопчук Н.Р.

ІНТЕРАКТИВНІ НАСТІЛЬНІ ТА ЦИФРОВІ ІГРИ ЯК МЕТОД РОЗВИТКУ АНГЛОМОВНОГО СЛОВНИКОВОГО ЗАПАСУ УЧНІВ МОЛОДШОЇ ШКОЛИ

Постановка проблеми. Формування словникового запасу є одним із центральних завдань у процесі вивчення ІМ в початковій школі, адже саме лексика становить основу мовленнєвої діяльності. Сучасна методика навчання ІН визнає, що для дітей молодшого шкільного віку провідною є ігрова діяльність, через яку вони найкраще засвоюють інформацію. Традиційні методи – механічне запам'ятовування слів, переклад, тестування – часто втрачають ефективність через відсутність емоційного компоненту й мотивації. Відтак виникає потреба у впровадженні таких форм навчання, які поєднують дидактичну мету з ігровими механіками, стимулюють пізнавальну активність і забезпечують довготривале запам'ятовування лексики. Одним із найперспективніших напрямів у цьому контексті є використання інтерактивних настільних і цифрових ігор, що відповідають вимогам діяльнісного, комунікативного та компетентнісного підходів у навчанні ІМ [3, с. 50].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У рамках CEFR лексична компетентність розглядається як знання й уживання лексичних одиниць у ситуаціях спілкування, що для рівнів A1–A2 включає високочастотну лексику щоденних тем і автоматизоване її відтворення в простих висловлюваннях [2]. Державні навчальні програми для 1–4 класів акцентують діяльнісний характер уроку ІМ та необхідність систематичного усного практикування лексики в ігрових і парно-групових формах [5]. Сучасні українські дослідження з методики навчання ІМ підтверджують результативність творчих ідей технології розв'язання винахідницьких задач для активізації словника та подолання шаблонності дитячого мовлення [4, с. 22], а також доводять потенціал казкових текстів як джерела смислових і емоційних опор для введення й закріплення лексики [6, с. 30]. У працях В. Г. Редька обґрунтовано компетентнісно-діяльнісну технологію як рамку, що поєднує комунікативні завдання, рефлексію й мовленнєву дію з прозорими критеріями оцінювання [7, с. 315]. Концепт «уміння вчитися» О. Я. Савченко підкреслює значущість навчальної самостійності, мікроцілей та усвідомлених прийомів запам'ятовування – саме ті елементи, які забезпечуються ігровими форматами з чіткими правилами й негайним зворотним зв'язком [8, с. 15].

Окрім того, *Я. Бойко* зазначає, що цифрові технології у навчанні англійської мови підвищують мотивацію, концентрацію та полегшують

засвоєння лексики завдяки мультимедійній підтримці; платформи *Kahoot*, *Quizizz*, *Wordwall* поєднують навчання з грою, сприяючи формуванню базового словника [1, с. 483]. *Г. М. Карпенко* підкреслює, що дидактична гра є ключовою педагогічною умовою розвитку комунікативної компетентності, оскільки поєднує емоційне залучення з навчальною метою [3, с. 52]. *В. Г. Чорнобай* доводить, що комунікативні ігри, таблиці й схеми створюють ситуації реального спілкування, активізують лексику та формують автономність учнів [9, с. 364]. *Н. Яцишин і А. Яструб* підкреслюють, що інтерактивні методи в інклюзивних класах забезпечують диференціацію навчання й сприяють формуванню безпечного, підтримувального середовища для мовленнєвої взаємодії [10, с. 63]. Отже, методична база для інтеграції настільних і цифрових ігор у початковій школі є достатньою; бракує прикладних моделей уроків з вимірюваними цілями та відповідністю CEFR і програмним вимогам.

Обґрунтування актуальності. Ми вважаємо, що настільні й цифрові ігри надають керований «природний» контекст уживання слова, поєднують повторюваність, варіативність і емоційний підкріплювач, знижують тривожність і пришвидшують перенос лексики з пасивного до активного словника. Вони вбудовуються у компетентнісно-діяльнісну логіку уроку та підтримують формування навчальної автономії молодших школярів.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та практичне визначення ефективності використання інтерактивних настільних і цифрових ігор як методу розвитку англомовного словникового запасу учнів молодшої школи.

Виклад основного матеріалу. Сучасний урок англійської мови в початковій школі дедалі більше відходить від моделі заучування лексики та спрямовується на створення динамічного, емоційно насиченого освітнього середовища. На цьому етапі навчання важливо не просто збільшити кількість засвоєних слів, а сформувати у дітей здатність активно використовувати лексику в усному мовленні, розуміти її у різних контекстах і відчувати зв’язок між словом, дією та емоцією [6, с. 48]. Саме тому інтерактивні настільні та цифрові ігри стали ефективним інструментом розвитку лексичної компетентності молодших школярів. Вони поєднують елементи навчання, гри, конкуренції та співпраці, формують позитивну мотивацію й забезпечують багаторазове повторення слів у природному контексті.

Ігрова форма навчання допомагає створити умови, у яких слово засвоюється не ізольовано, а через дію, ситуацію, образ і спілкування. Настільні ігри, що мають чіткі правила, змагальність і візуальний супровід, виявляються особливо ефективними для молодших учнів [3, с. 50]. Наприклад, “Scrabble Junior” навчає будувати слова з букв і водночас закріплює орфографію, звукову структуру й значення слова. У ході гри діти складають прості іменники, прикметники чи дієслова, а потім утворюють з ними короткі речення. Таким чином, гра не лише поповнює словниковий запас, а й активізує мовленнєве мислення. Подібний ефект має “Bananagrams” – гра, у якій діти з’єднують слова в ланцюжки, утворюючи

“словесну павутинку”. Учні бачать, як слова можуть бути пов’язані між собою за темою чи частиною мови, що формує відчуття системності лексики.

Для розвитку швидкості мовленнєвої реакції та візуального розпізнавання ефективною є гра “Dobble English” (або *Spot It!*). Учні шукають на картках однакові зображення й першими називають їх англійською. Це активізує короткочасну пам’ять і допомагає швидко пригадувати вже знайомі слова, підвищуючи автоматизованість їхнього вживання. Коли учень повторює одне слово десятки разів у різних ігрових ситуаціях, воно переходить у його активний словник.

Велике значення мають ігри, що стимулюють описові навички. “Guess Who?”, “Who Am I?”, “Guess What?” або “What’s Missing?” розвивають уміння ставити запитання, описувати предмети та людей, оперувати прикметниками, дієсловами дії, словами ознаки. Під час гри діти вчаться ставити запитання типу *Has he got blue eyes?*, *Is she wearing a hat?*, *Is it an animal?* і логічно комбінувати слова у висловлюваннях. Так формується навичка мовленнєвого прогнозування – учень не просто знає слово, а здатен швидко його застосувати для досягнення комунікативної мети.

Важливою для розвитку творчого мислення є гра “Rory’s Story Cubes”, у якій учні кидають кубики із зображеннями й складають короткі історії за малюнками. Наприклад: *A boy has a kite. It flies high in the sky. The sun is shining and he is happy.* У процесі гри діти спонтанно повторюють знайому лексику та вводять нову, що забезпечує природне закріплення словника в мовленні. Такі вправи формують асоціативне мислення, вчать комбінувати слова у смислові ланцюги, розвивають граматичну інтуїцію та зв’язність мовлення.

Цікавою для початкової школи є,на нашу думку, гра “Word Dominoes”, у якій учні з’єднують слова за принципом спільної теми або граматичної категорії. Наприклад, картка з написом *apple* з’єднується з *banana*, потім із *fruit*, далі з *healthy* тощо. Це розвиває розуміння лексичних полів і смислових відносин між словами, що допомагає формувати стійкі асоціації та швидше згадувати лексику у потрібній ситуації.

У багатьох школах сьогодні використовуються й нові цифрові застосунки, які вчитель може демонструвати на smart або white board , або встановлених за згодою батьків, додатках учнів– “Picture Bingo”, “Memory Cards”, “Pictionary”, “Board Race”. Наприклад, під час *Picture Bingo* учитель озвучує слова, а учні закривають відповідні зображення на картках. Діти запам’ятовують лексику не лише на слух, а й зорово, що підсилює ефект подвійного кодування інформації. У грі *Pictionary* учень малює слово, а інші мають його відгадати. Це розвиває асоціативне мислення, розуміння значення слова й уміння швидко його відтворювати у мовленні. *Board Race*, у свою чергу, сприяє активному повторенню – діти по черзі підбігають до дошки та записують слова за заданою темою, що створює ефект енергійного колективного повторення.

Не менш потужний вплив мають інші цифрові ігри, які дозволяють проводити колективні інтерактивні змагання та створювати елемент сучасності на уроці [9, с. 365]. Платформа Wordwall дає можливість створювати різні типи завдань – “Match the word with the picture”, “Anagram”, “Whack-a-mole”, “Open the box”. Учні багаторазово повторюють слова, отримують миттєвий зворотний зв’язок і бачать власний прогрес. Такі ігри підтримують короткий цикл навчання: спроба – помилка – повторення – успіх.

Серед найпопулярніших цифрових рішень на сьогодні є Kahoot і Quizizz. Під час змагань у Kahoot діти змагаються, відповідаючи на запитання за темами *Animals*, *Food*, *Clothes*, *Daily routine*. Гра супроводжується музикою, кольоровими ефектами, а кожна правильна відповідь приносить бали. Учні прагнуть відповісти швидше, що тренує швидкість реакції й закріплює знання слів. У Quizizz або Baamboozle реалізується командний принцип: учні виконують роль капітанів, пояснюючи слова англійською без перекладу, або шукають синоніми й антоніми. Таким чином, дитина починає мислити ІМ, не спираючись на переклад рідною [10, с. 62].

Інтерактивний застосунок LearningApps дозволяє створювати класифікаційні завдання: наприклад, розподілити слова на групи *fruits*, *vegetables*, *drinks* або *pets* і *wild animals*. Таке групування допомагає систематизувати лексику та усвідомити зв’язки між категоріями. Додатково можна створювати аудіозавдання, де учень чує слово і повинен вибрати правильне зображення – це тренує фонематичний слух і розуміння на слух.

У поєднанні настільних та цифрових форматів формується ефект взаємного підкріплення. Наприклад, після гри *Guess Who?* учитель проводить у Kahoot коротку вікторину з тими самими словами для закріплення, або після *Scrabble Junior* – у Wordwall вправу “Find the missing letter”. Такий підхід забезпечує повторення з різною модальністю (зоровою, слуховою, моторною), що суттєво підвищує рівень засвоєння.

Використання інтерактивних ігор також позитивно впливає на *емоційний стан* дітей. Вони долають страх помилки, відчувають задоволення від успіху, сприймають навчання як гру, а не як обов’язок. Під час колективної гри діти розвивають соціальні навички – співпрацю, підтримку, уміння домовлятися, слухати інших [2, с. 23]. Так формується не лише лексична, а й комунікативна компетентність, що є кінцевою метою навчання іноземної мови в початковій школі.

Узагальнюючи, можна стверджувати, що інтерактивні настільні та цифрові ігри створюють сприятливі умови для активного засвоєння англомовної лексики. Вони забезпечують багаторазове повторення, природний контекст, емоційне залучення й можливість застосування слів у реальному мовленні. Завдяки ігровим механікам учні не лише запам’ятовують слова, а й починають вільно ними користуватися, що свідчить про сформовану лексичну компетентність.

Висновки. Інтерактивні настільні та цифрові ігри є ефективним методом розвитку англомовного словникового запасу учнів молодшої школи, оскільки поєднують навчальну мету з елементами гри, конкуренції, емоційної насиченості та практичної діяльності. Вони сприяють переходу лексики з пасивного до активного словника, формують позитивну мотивацію до вивчення англійської мови, знижують страх помилки й створюють умови для природного використання мови у спілкуванні. Використання ігор відповідає сучасним освітнім тенденціям, принципам CEFR і компетентнісному підходу, а тому має стати органічною частиною навчального процесу в початковій школі. Перспективним напрямом подальших досліджень є розробка комплексних методик інтеграції настільних та цифрових ігор у лексичні модулі навчальних програм.

Список використаних джерела та літератури

1. Бойко Я. Використання цифрових технологій у процесі навчання англійської мови в початковій школі. *Вища освіта України у контексті інтеграції до Європейського освітнього простору.* 2019. Т. 83 (I). С. 481-489. Retrieved from https://osvita.eeipsy.org/index.php/eeip/article/view/116
2. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення; викладання, оцінювання. CEFR. URL: http://www.khotiv-nvk.edukit.kiev.ua/Files/downloads/zagalnoyevrop_rekom.pdf (дата звернення: 25.10.2025).
3. Карпенко Г.М. Педагогічні умови застосування гри на уроці англійської мови. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Германістика та міжкультурна комунікація.* 2022. № 1. С. 49-54. DOI: https://doi.org/10.32999/ksu2663-3426/2022-1-8
4. Котелянець Ю. С., Нікітіна, О. О. Формування іншомовної компетентності молодших школярів засобами ТРВЗ-педагогіки. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки.* 2021. № 200. С. 21-25. https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-200-21-25
5. Навчальні програми для 1-4 класів. URL: https://mon.gov.ua/osvita2/zagalna-serednya-osvita/osvitni-programi/navchalni-programi-dlya-1-4-klasiv (дата звернення: 25.10.2025).
6. Подосиннікова Г., Попова В., Панченко Ю. Формування англомовної лексичної компетентності з використанням текстів казок в учнів молодшої школи. *Іноземні мови.* 2021. № 4. С. 29–39. DOI: https://doi.org/10.32589/1817-8510.2021.4.248295
7. Редько В.Г. Теоретико-методичні засади компетентнісно-діяльнісної технології навчання іноземних мов. *Fundamental and Applied Researches in Practice of Scientific Schools: International Scientific Journal.* 2018. Vol. 26, No. 2. С. 313–320.
8. Савченко О.Я. Уміння вчитися – ключова компетентність молодшого школяра: посібник. Київ: Педагогічна думка, 2014. 176 с.

9. Чорнобай В.Г. Інтерактивне навчання англійської мови: комунікативні ігри, таблиці та схеми. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія. Педагогічні науки.* 2020. № 1 (19). С. 362-369.

10. Яцишин Н., Яструб А. Застосування інтерактивних методів навчання на уроках англійської мови в інклюзивних класах. *Acta Paedagogica Volynienses.* 2024. № 2. С. 61-67. DOI: https://doi.org/10.32782/apv/2024.2.10

Анна МЕЛЬНИК
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
канд. філол. наук, доц. Білюк І.Л.

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕДАЧІ ОНІМНОЇ ЛЕКСИКИ В УКРАЇНСЬКОМУ ПЕРЕКЛАДІ ЦИКЛУ РОМАНІВ ДЖ. МАРТІНА «ПІСНЯ ЛЬОДУ Й ПОЛУМ'Я»

Жанр фентезі стрімко розвивається, залучаючи широку аудиторію. Автори створюють унікальні світи, все більш віддалені від реальності. Мова таких творів зазнає постійних змін, чим обумовлена складність їх перекладу. Ключовою проблемою для перекладача стає адекватна передача авторської безеквівалентної лексики, зокрема онімів (антропонімів, топонімів) та квазіреалій, які є невід'ємними елементами конструювання альтернативного світу.

Теоретичною основою дослідження стали праці, присвячені специфіці жанру фентезі та його перекладу (О. М. Шапошник [6], J. R. R. Tolkien [11]), проблемам когнітивної ономастики та граматики власних назв (О. Ю. Карпенко [2], J. M. Anderson [8]), а також питанням відтворення топоніміки та «промовистих» імен в українських перекладах (О. В. Ворона, О. В. Крисало [1], А. Ю. Тіліга [5]). Незважаючи на наявність досліджень, присвячених окремим аспектам, досі бракує комплексного аналізу стратегій перекладу ономастикону саме в українських адаптаціях циклу романів Дж. Мартіна, що і зумовлює вибір теми.

Актуальність роботи визначається надзвичайною популярністю циклу романів «Пісня льоду й полум'я» та водночас недостатнім рівнем вивчення лексичних засобів та стилістичних прийомів, що створюють у ньому фантастичну картину світу. Оскільки канонічних обмежень у мові фентезі не існує, її переклад є особливо складним, що зумовлює необхідність аналізу та систематизації способів відтворення авторських неологізмів та онімів в українському перекладі.

Метою статті є аналіз основних способів відтворення онімної лексики (топонімів, антропонімів, зоонімів, фітонімів та ін.) у циклі романів Дж. Мартіна «Пісня льоду й полум'я» в українському перекладі Наталії Тисовської, виявлення домінантних стратегій та оцінка їх адекватності.

Ономастикон у жанрі фентезі є одним з ключових засобів створення вторинного світу. Аналіз перекладу романів Дж. Мартіна дозволив виявити 6 основних методів передачі онімів: калькування, транслітерація, транскрибування, граматична заміна, морфограматична модифікація та часткове калькування. Їх частотність варіюється залежно від типу оніма.

При перекладі **топонімів** (22% вибірки) домінантним способом є **калькування (44%)**. Цей прийом застосовано до «промовистих» назв, які формують географію Вестеросу: *Narrow Sea – Вузьке море*, *King's Landing – Королівський причал*, *Red Keep – Червона фортеця* [3; 4; 9; 10]. Натомість для оригінальних, немотивованих топонімів, переважно з континенту Ессос, використано **транслітерацію (30%)** та **транскрибування (11%)**: *Braavos – Браавос*, *Volantis – Волантіс*, *Asshai – Ашай* [3; 4; 9; 10].

Для **антропонімів** (58% вибірки) спостерігається зворотна тенденція. Тут домінують методи транскодування: **транслітерація (53,7%)** та **транскрибування (32,4%)**. Ця стратегія застосовується до більшості особистих імен та прізвищ (*Catelyn – Кетлін*, *Baratheon – Баратеон*, *Greyjoy – Грейджой* [3; 4; 9; 10]), що дозволяє зберегти «чужий» колорит імен. **Калькування (12,4%)** використовується переважно для «промовистих» прізвиськ (*Littlefinger – Мізинчик*, *Onion Knight – Цибулевий Лицар*) та титулів (*the Kingslayer – Царевбивця* [3; 4; 9; 10]).

Проте, в окремих випадках вибір транскрибування призводить до семантичних втрат. Яскравим прикладом є прізвища позашлюбних дітей, які в оригіналі є географічними маркерами (*Snow* на Півночі, *Rivers* у Річковині, *Stone* у Видолі) [3; 4; 9; 10]. В українському перекладі вони передані шляхом транскрибування (*Сноу*, *Ріверс*, *Стоун*). Це рішення позбавляє українського читача можливості зчитати семантичний зв'язок між прізвищем та походженням персонажа, тоді як калькування (*Сніг*, *Ріки*, *Камінь*) зберегло б цей важливий авторський задум.

Переклад **другорядних онімів** (16%) також тяжіє до калькування для збереження семантики. Це стосується **зоонімів** (*shadowcat – тінь-кіт*, *direwolf – деривовк* [3; 4; 9; 10]), **фітонімів** (40% передано калькуванням: *ironwood – залізодерево*, *sourleaf – кислолист* [3; 4; 9; 10]), **теонімів** (*The old gods – давні боги*, *the Drowned God – Затонулий бог* [3; 4; 9; 10]) та **хрематонімів** (*The Iron Throne – Залізний трон*, *Longclaw – Довгопазур* [3; 4; 9; 10]).

Аналіз українського перекладу романів «Пісня льоду й полум'я» демонструє, що вибір способу відтворення онімів залежить від їх типу та функції у тексті. Перекладачка Наталія Тисовська переважно використовує калькування для «промовистих» назв (топонімів, фітонімів, хрематонімів), що формують географію та побут світу. Це дозволяє зберегти семантичне наповнення, закладене автором. Натомість для антропонімів та етнонімів, які мають створювати ефект «чужості», домінує транскодування (транслітерація та транскрибування).

Загалом, перекладацькі рішення є послідовними та сприяють відтворенню авторського світу. Однак деякі рішення, як-от транскрибування прізвищ бастардів, призводять до часткової втрати семантики, що підкреслює складність передачі багатошарового ономастикону фентезійних творів. Адекватна передача онімного простору є ключовим завданням при перекладі фентезі, оскільки вона забезпечує занурення читача у вторинний світ.

Список використаних джерел та літератури

1. Ворона О. В., Крисало О. В. Переклад промовистих імен (На матеріалі казки-притчі Дж. Оруелла «Колгосп тварин»). Вісник Луганського національного університету ім. Тараса Шевченка. 2013. № 9 (268). С. 11–17. URL: http://dspace.ltsu.Org/jspui/bitstream/123456789/1617/l/V9.l.pdf (дата звернення: 04.11.2025).
2. Карпенко О. Ю. Проблематика когнітивної ономастики : монографія. Одеса : Астропринт, 2006. 378 с.
3. Мартін Дж. Битва королів : Кн. II / пер. з англ. Н. Тисовської. Київ : КМ-Букс, 2014. 864 с.
4. Мартін Дж. Гра престолів : Кн. I / пер. з англ. Н. Тисовської. Київ : КМ-Букс, 2013. 800 с.
5. Тіліга А. Ю. Відтворення топоніміки як складової фантастичної художньої картини світу в англо-українських перекладах. Філологічні трактати. 2012. Т. 4, № 2. С. 114–118.
6. Шапошник О. М. Жанрово-стилістична та ідіостилістична специфіка перекладу фентезі (на матеріалі англомовних текстів сучасної дитячої літератури та їх українських перекладів) : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.16. Херсон, 2014. 215 с.
7. A Wiki of Ice and Fire. URL: https://awoiaf.westeros.org/ (дата звернення: 04.11.2025).
8. Anderson J. M. The Grammar of Names. Oxford : University Press, 2007. 375 p.
9. Martin G. R. R. A Clash of Kings. New York : Bantam Books, 2012. 1009 p.
10. Martin G. R. R. A Game of Thrones. New York : Bantam Books, 1996. 835 p.
11. Tolkien J. R. R. The Monsters and the Critics and Other Essays. London : HarperCollins, 2006. 256 p.

Аліна МЕЛЬНИЧУК
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
доктор філософії, ст. викл. Климович Ю.Ю.

ДОЦІЛЬНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ ІМЕРСИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ФОРМУВАННІ ІНШОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ЗЗСО

Постановка проблеми. В сучасному інформаційному суспільстві відбувається трансформація всіх сфер життєдіяльності людини, зокрема змін зазнає і освіта. Це вимагає пошуку нових форм та методів навчання, які будуть відповідати вимогам сьогодення. Зазначена проблема є важливою для викладання іноземної мови, зокрема у контексті переходу від традиційних підходів до інноваційних, одним із яких є використання **імерсивних технологій**, які забезпечують інтеграцію технічних засобів на базі *доповненої* та *віртуальної реальності* у процес навчання іноземної мови, сприяючи його вдосконаленню.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Використання імерсивних технологій у галузі освіти знаходиться на етапі розвитку в Україні. Саме тому ця проблема розглядається у дослідженнях низки вітчизняних науковців. Зокрема українські вчені Ю. Носенко, С. Литвинова, В. Рашевська та інші здійснили аналіз поняття «імерсивні технології», виокремили їх ознаки, а також обґрунтували переваги використання імерсивних технологій. Іноземні дослідники М. Тайсон, Т. Тай, Х. Чен та Г. Тодд розглядали вплив імерсивних технологій на сприйняття лексики учнями. Попри наявність праць з окресленої тематики, думка щодо впровадження імерсивних технологій у навчання іноземної мови досі є дискусійною, саме тому ми вважаємо, що запропоноване нами дослідження є доцільним.

Актуальність дослідження. Проблема формування лексичної компетентності засобами імерсивних технологій є актуальною на сучасному етапі розвитку іншомовної освіти. Аналіз наукових досліджень, а також наш невеликий досвід роботи з учнями середнього шкільного віку, показують, що існує необхідність збільшення мотивації та залученості учнів до вивчення іноземної мови шляхом використання інноваційних методів навчання, зокрема імерсивних технологій, задля покращення запам’ятовування нових слів та їх подальшого використання у різних комунікативних контекстах.

Метою статті є дослідження доцільності використання імерсивних технологій для формуванні лексичної компетентності учнів середньої школи шляхом проведення опитування серед здобувачів освіти та вчителів ЗЗСО.

Виклад основного матеріалу з обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Імерсивні технології (*від англ. immerse – занурювати*) – це різновид сучасних технологій, що забезпечують користувачеві повне

занурення у віртуальне середовище, створюючи відчуття присутності та інтерактивної взаємодії з ним. Основною метою впровадження цих технологій у навчальний процес є створення багатовимірного світу, який активізує органи чуття учня [1, с. 7]. Імерсивні технології включають в себе низку різноманітних форм. Найбільш використовуваними є такі як ***віртуальна реальність*** (Virtual Reality, VR), ***доповнена реальність*** (Augmented Reality, AR), ***360-градусні-відео***.

Варто окреслити зміст цих понять:

- **Віртуальна реальність (VR)** є інноваційною технологією, яка дозволяє учню потрапити у штучний, змодельований світ за допомогою спеціальних пристроїв, таких як VR-окуляри або шоломи. Ця технологія дозволяє учню повністю зануритись у віртуальне середовище та дає ефект присутності в іншому місці [1, с. 4].

- **Доповнена реальність (AR)** – це технологія, що поєднує такі елементи як зображення, звуки, текст та реальний світ. Користувачі взаємодіють з доповненою реальністю завдяки смартфонам, планшетам та іншим гаджетам [1, с. 5].

- **360-градусне-відео** – це відеозапис, який охоплює всі напрямки навколо точки зйомки (повний кут огляду – 360° по горизонталі і часто 180° або більше по вертикалі). Це дає змогу глядачу відчути повне занурення, оскільки він може рухати відео в будь-якому напрямку для кращого огляду [1, с. 10].

Формування лексичної компетентності на основі доповненої реальності (AR) не лише дозволяє безпосередньо навчати новій інформації, але й надає можливість учням робити висновки про значення слів через контекст, формуючи власні асоціації нового визначення з об'єктом у світі доповненої реальності. Завдяки AR учні можуть бачити і чути слова, які використовують у контексті, та запам'ятовуватимуть нову інформацію через індивідуальні відчуття [5, с. 5].

Щодо ефективності навчання лексики за допомогою віртуальної реальності (VR), здійснені дослідження свідчать, що таке вивчення лексики посилювало залученість учнів. У результаті було отримано високі результати запам'ятовування лексики [4, с. 892].

Використання 360-градусних відео у викладанні англійської мови реалізовує комплексний підхід, який збагачує досвід навчання. Ці відео можуть переносити учнів у різноманітні англомовні середовища, охоплюючи контекстуальні та культурні знання, що є вирішальними для засвоєння мови [3, с. 49].

Варто звернути увагу, що імерсивні технології мають свої переваги та низку перешкод до їх впровадження.

Перевагами використання імерсивних технологій є:

- заміна традиційного підходу використання відео, аудіо зануренням у віртуальне мовне середовище;
- покращення запам'ятовування нової лексики завдяки контекстному сприйманню та залученню різних органів чуття;

- індивідуалізоване навчання – імерсивні технології можуть бути підібрані під інтереси, рівень знань учня та мети уроків.
- збільшення мотивації та зацікавленості учнів шляхом додавання елементів гейміфікації [2, с. 141].

Дослідниця Ю. Носенко розкриває недоліки використання технологій доповненої реальності (AR). Однак, на нашу думку, дані характеристики можна застосувати і загалом до застосування імерсивних технологій.

Перешкодами впровадження імерсивних технологій в українську систему освіти є:

- недостатня матеріально-технічна база, часто у школах існує проблема з Інтернетом та відсутністю техніки для використання імерсивних технологій.
- відсутність знань та навчання цифрової грамотності педагогів;
- психологічний бар'єр вчителів, оскільки багато педагогів мають страх перед незнайомими технологіями та можуть виявляти несприйняття того, що вимагає додаткових зусиль [2, с. 144 – 145].

Зважаючи на вищезазначене, постає необхідність вивчення ставлення учнів та вчителів до впровадження імерсивних технологій в освітній процес. З цією метою було здійснено опитування вчителів та учнів ЗЗСО щодо окресленої проблематики. У результаті дослідження було здійснено порівняльний аналіз щодо доцільності використання імерсивних технологій у формуванні лексичної компетентності учнів середньої школи.

В опитуванні взяли участь 27 респондентів: 17 учнів (5-9 клас) та 10 вчителів. Рівень обізнаності щодо імерсивних технологій серед учнів становить: 29,4% – знають, що це таке; 41,2% – складно відповісти; 29,4% – не обізнані, (*див. рис. 1*). Вчителі загалом розуміють сутність поняття, однак використовують їх у навчанні лексики лише 30% (*див. рис. 2*).

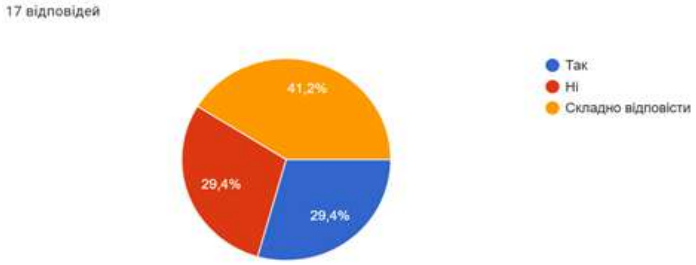


Рисунок 1. Чи знаєте Ви, що таке імерсивні технології?

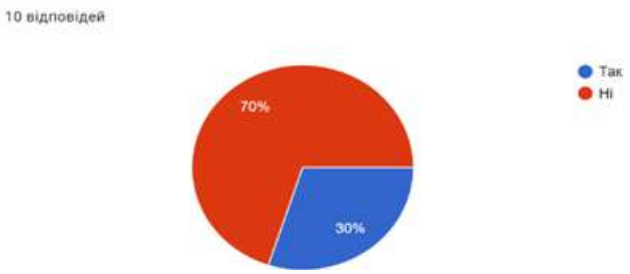


Рисунок 2. Чи використовували/використовуєте Ви імерсивні технології у своїй викладацькій практиці для навчання лексики?

70,6% учнів хотіли б спробувати використовувати імерсивні технології на уроках англійської мови, а саме (*див. рис. 3*).

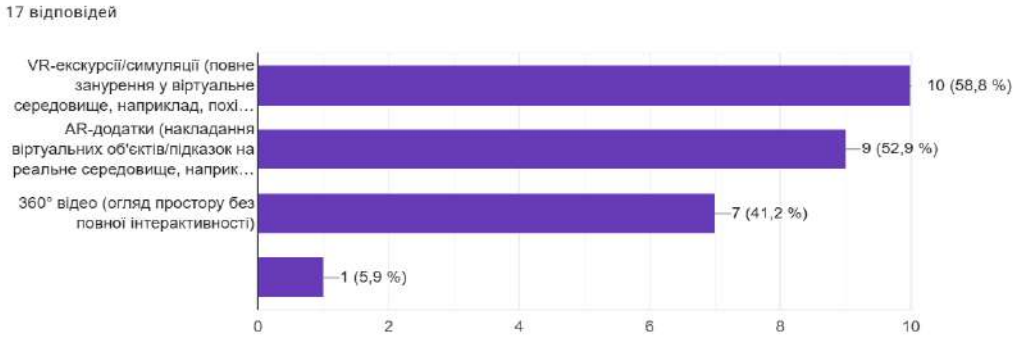


Рисунок 3. Оберіть, які види контенту в доповненій реальності були б для вас найкориснішими для вивчення англійської лексики.

Найбільш перспективними формами імерсивних технологій педагоги вважають AR-додатки та VR-екскурсії (*див. рис. 4*).

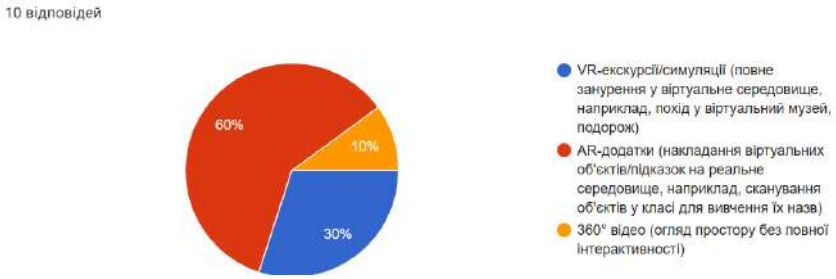


Рисунок 4. Які форми імерсивних технологій Ви вважаєте найбільш перспективними для навчання лексики?

В ході дослідження було виявлено, що і вчителі, і учні виокремлюють переваги використання імерсивних технологій, а саме: мотивація та зацікавленість оцінюються учнями і вчителями приблизно на одному рівні, займаючи другу позицію: учні – 64,7%, вчителі – 70%. Вчителі найбільшою перевагою вважають інтерактивність – 90%, учні – краще запам'ятовування – 70,6% (*див. рис. 5*).

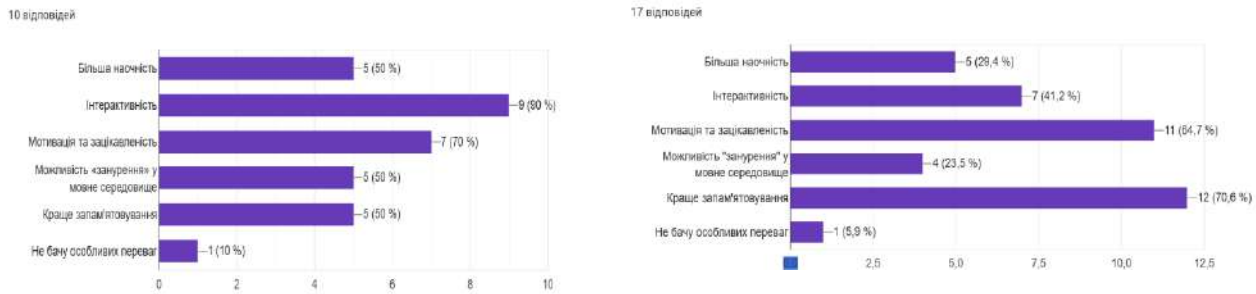


Рисунок 5. Які переваги, на вашу думку, має доповнена реальність порівняно з традиційними методами вивчення лексики? (порівняльна характеристика)

Висновки. Отже, імерсивні технології є важливою складовою змін щодо підходів формування іншомовної лексичної компетентності учнів ЗЗСО, адже вони відповідають вимогам сучасності. В результаті дослідження було виявлено значний рівень зацікавленості цими технологіями як серед вчителів, так і серед учнів, хоча більшість вчителів не використовують їх у процесі навчання лексики. На нашу думку, це зумовлено тим, що існують певні виклики у цьому процесі: недостатня методична підготовка вчителів (70%), технічні проблеми (70%), проблеми з інтеграцією в навчальний план (60%). Переважна більшість учнів зацікавлена у використанні імерсивних технологій, хоч і є недостатньо обізнаними в цьому питанні. Таким чином використання імерсивних технологій є доцільним, але необхідною є технічна та методична підтримка вчителів, з метою доопрацювання методики їх впровадження та інтеграцію в навчальний процес.

Список використаних джерел

1. Використання імерсивних технологій вчителями у процесі змішаного навчання в закладах загальної середньої освіти : метод. рек. / С. Г. Литвинова, Ю. Г. Носенко, Н. В. Рашевська та ін; за заг. ред. Носенко Ю. Г. Київ : ІЦО НАПН України, 2024. 121 с.
2. Носенко Ю. Використання засобів доповненої реальності (AR) для організації викладання іноземних мов. *Вісник кафедри ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта XXI століття».* 2024. Випуск 10. С. 137–151.
3. Klymovych Y. Immersive 360-Degree Videos in Teaching English: a Practical Overview. *Навчання англійської мови у воєнний час: розмаїття голосів стійкості та співчуття* : матеріали Міжнародної наково-практичної конференції (англ. мовою) / укл. Л. Гнаповська, О. Ільєнко, М. Цегельська, Л. Кузнецова. Львів : ПП «Марусич», 2024. С. 49–50.
4. Tai T., Chen H. , Todd G.. The Impact of a Virtual Reality App on Adolescent EFL Learners' Vocabulary Learning. *Computer Assisted Language Learning*. 2020. Volume 35 (4). P. 892–917. https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09588221.2020.1752735 (Дата звернення: 01.11.2025)
5. Tyson M. Impact of Augmented Reality on Vocabulary Acquisition and Retention. *Issues and Trends in Learning Technologies.* 2021. Volume 9 (1). P. 3–26.

Тетяна МОРОЗ
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
канд. пед. наук., проф. Калініна Л.В.

ДОЦІЛЬНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕГРОВАНИХ ПРОДУКТИВНИХ ВМІНЬ У ФОРМУВАННІ УСНОЇ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ

Постановка проблеми. Сучасна система освіти орієнтована на підготовку учнів, здатних ефективно комунікувати в умовах глобалізованого світу, де володіння іноземною мовою є однією з ключових компетентностей XXI століття. Водночас у практиці навчання англійської мови у старшій школі спостерігається домінування репродуктивних форм роботи, що не забезпечують належного рівня розвитку усної іншомовної комунікативної компетентності. Учні часто вміють виконувати окремі мовленнєві завдання, проте стикаються з труднощами у спонтанному висловленні думок та створенні розгорнутого наративу.

Однією з причин цього є фрагментарність у формуванні продуктивних умінь – говоріння та письма – без належної інтеграції між ними та іншими видами мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання). Сучасна методика наголошує на доцільності використання інтегрованого підходу, що дозволяє забезпечити цілісність мовленнєвого досвіду, сприяють розвитку когнітивних, соціокультурних і комунікативних вмінь учнів. Проте питання ефективності та методичної доцільності використання інтегрованих продуктивних умінь у процесі формування усної іншомовної комунікативної компетентності старшокласників залишається недостатньо дослідженим у сучасній педагогічній науці, тому дана тема є **актуальною** та потребує подальшого дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему розвитку усної іншомовної комунікативної компетентності через інтеграцію продуктивних умінь досліджували як українські, так і зарубіжні науковці. Зокрема, Р. Оксфорд [10] наголошує, що інтегроване навчання чотирьох видів мовленнєвої діяльності сприяє формуванню цілісної комунікативної компетентності. С. Гашемі [6] підкреслює, що поєднання говоріння та письма допомагає розвивати мовленнєву гнучкість і зменшує мовний бар’єр. М. Деві та А. Муслім [5] довели, що використання інтегрованих завдань у навчанні старшокласників значно покращує якість усного мовлення та мотивацію до спілкування іноземною мовою. Подібні висновки отримала Ю.-Ч. Су [12], досліджуючи студентів, які навчалися за інтегрованим підходом у Тайвані: їхня активність у діалогічному мовленні суттєво зросла. Дослідження українських методистів, зокрема Л. Сажко [4], К. Ружин [3] також підтверджують ефективність інтеграції продуктивних вмінь у процес

формування комунікативних умінь учнів. Таким чином, сучасні науковці одностайні у твердженні, що інтеграція продуктивних видів мовленнєвої діяльності є доцільною й результативною у формуванні усної іншомовної комунікативної компетентності старшокласників.

Мета статті – визначити доцільність використання інтегрованих продуктивних вмінь у процесі формування усної іншомовної комунікативної компетентності учнів старшої школи.

Виклад основного матеріалу. За думкою вітчизняних вчених, продуктивні вміння в лінгводидактиці відіграють ключову роль у формуванні усної іншомовної комунікативної компетентності учнів та забезпечують можливість активного використання мови в усіх продуктивного мовлення [2]. Зарубіжні вчені, такі як Savignon, Krashen, наголошують, що продуктивні вміння не тільки свідчать про рівень володіння мовою, а й сприяють розвитку когнітивних процесів та міжкультурної компетентності [11].

Згідно з концепцією комунікативної компетентності Д. Хаймса, володіння мовою передбачає здатність використовувати мову у реальних комунікативних ситуаціях. У цьому контексті продуктивні вміння є показником успішного засвоєння мови, адже вони вимагають активного застосування мовного матеріалу в усному мовленні [7, с. 65].

Британські вчені, такі як Д. Хаймс, Дж. Свейн вважають, що продуктивне говоріння є «інтерактивним процесом, що передбачає як генерацію мовленнєвих висловлювань, так і їхню корекцію відповідно до контексту спілкування» [7, с. 65]. Наші спостереження підтверджують, що говоріння є не просто одним із чотирьох мовленнєвих умінь, а й ключовою умовою формування повноцінної мовної особистості кожного учня, тому що без продуктивних вмінь говоріння він/вона не зможе ефективно взаємодіяти в іншомовному середовищі, виражати свою точку зору, оцінювати події, повідомлю вати інформацію тощо. На думку вчених, саме продуктивне мовлення є основним механізмом мислення, тому його розвиток сприяє вдосконаленню когнітивних процесів, зокрема аналізу, синтезу та узагальнення [7].

Науковці, зокрема С. Крашен [8], Д. Хаймс [7], підкреслюють, що без належної інтерактивної основи у мовленнєвої практики неможливо досягти комунікативної компетентності, як кінцевою метою навчання іноземної мови у ЗЗСО, тому що кожен з видів продуктивного мовлення додає внесок.

С. Крашен у своїй гіпотезі про «**компрехенсивний вхід**» (Comprehensible Input) зазначає, що справжнє засвоєння мовленнєвих структур відбувається лише тоді, коли учень починає застосовувати їх у продуктивному мовленні. Отже, говоріння не тільки є показником засвоєння мови, а й критично важливим фактором її ефективного опанування [8, с. 15].

J. Swain доповнює цю теорію концепцією «**компрехенсивного виходу**» (Comprehensible Output), вказуючи, що мовлення змушує учнів усвідомлювати свої помилки та коригувати їх, що сприяє глибшому розумінню мови. Іншими словами, лише через продуктивну мовленнєву

практику всіх видів учні можуть покращити точність і складність свого мовлення [13].

Дослідження S. Thornbury підтверджують, що регулярна практика інтерактивного продуктивного говоріння дозволяє долати психологічний бар'єр, який часто стає причиною невпевненості у власних мовленнєвих вміннях. Вчений наголошує, що недостатня увага до продуктивних умінь у процесі навчання призводить до пасивного знання мови, що не дає змоги використовувати її в реальних умовах [14].

Згідно з дослідженнями D. Nunan, студенти, які регулярно беруть участь у комунікативних продуктивних завданнях, показують вищий рівень мовленнєвої компетентності, ніж ті, хто фокусується лише на мовних вправах. Отже, якщо метою є формування компетентного мовця, то продуктивні вміння мають бути пріоритетними у навчальному процесі [9].

Мм поділяємо точки зору розглянутих вище вчених про **практичне значення** продуктивних вмінь говоріння, багато з яких відображені і доведені.

У Державному стандарті з іноземної мови окреслено єдині вимоги та практично орієнтовані вміння, спільні для всіх видів продуктивної діяльності. До них належать уміння висловлювати власну думку усно й письмово, критично та системно мислити, логічно аргументувати позицію, проявляти творчість і ініціативність, конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики, приймати обґрунтовані рішення та ефективно розв'язувати проблеми. Усі ці компетентності цілеспрямовано формуються в межах інтегрованих навчальних курсів і предметів [1, с. 3].

У найзагальнішому розумінні під інтеграцією науковці розуміють процес формування цілісності, взаємопроникнення та взаємовпливу понять і теорій із різних галузей знань.

З позицій соціальної психології інтеграція трактується як двосторонній процес, що передбачає взаємодію між дитиною та середовищем, у яке вона входить. Такий підхід відображає еволюційний, а не революційний характер розвитку інтеграційних процесів.

У сучасній школі інтеграція реалізується у різних формах, зокрема через:

– створення інтегрованих курсів – навчальних дисциплін, що поєднують знання з кількох галузей науки чи мистецтва;

– розроблення нових типів уроків (уроки з міжпредметними зв'язками, інтегровані чи бінарні уроки);

– впровадження навчальних проєктів;

– організацію тематичних днів або тижнів [2, с. 7].

З дидактичного погляду, інтеграція виявляється на кількох рівнях:

1) постановки цілей;

2) визначення змісту навчання;

3) організації навчально-виховного процесу;

4) добору засобів навчання;

5) використання сучасних освітніх технологій [Сажко].

У межах цього підходу науковці виділяють три рівні інтеграції, кожен із яких має власну логічну структуру, що включає базову дисципліну, навчальні завдання та відповідний теоретичний чи технічний інструментарій.

Перший рівень дидактичної інтеграції – це рівень редукції, де взаємодія відбувається у формі міжпредметних зв'язків. Наш педагогічний досвід показує, що уроки англійської мови природно поєднуються з географією, історією, українською та зарубіжною літературою, іншими іноземними мовами під час вивчення таких тем, як Ukraine is my Motherland, Great Ukrainians, Music of my Country тощо.

Другий рівень передбачає синтез знань у межах певної базової дисципліни – так званий внутрішньодисциплінарний синтез. Він забезпечує взаємодію різних теорій усередині одного предмета, сприяє узагальненню й систематизації знань, водночас враховуючи їхню диференціацію. У нашому дослідженні застосовується саме цей тип інтеграції, що передбачає інтегроване використання всіх продуктивних видів мовленнєвої діяльності.

Третій рівень дидактичної інтеграції полягає у створенні комплексної системи знань на основі взаємодії базових і суміжних дисциплін, тобто в побудові цілісного інтегрованого курсу [2, с. 9–10]. У контексті профільного навчання в галузі «Мова і література» перспективним напрямом видається інтеграція іноземних мов із комп'ютерними технологіями, а також іноземних мов із літературою.

Сучасні **психолінгвістичні та методичні дослідження** доводять, що інтегрований підхід у навчанні іноземних мов передбачає поєднання двох взаємопов'язаних рівнів. Перший – **внутрішня інтеграція**, яка охоплює всі мовні компоненти: фонетику, орфографію, лексику та граматику. Другий – **зовнішня інтеграція**, що реалізується під час формування основних видів іншомовної мовленнєвої діяльності – аудіювання, говоріння, читання й письма. Такий підхід забезпечує цілісність освітнього процесу, адже навчання іноземної мови відбувається не лише на рівні засвоєння знань, а й через їхнє безпосереднє практичне застосування [2]. Наші спостереження довели, що використання інтегрованих продуктивних вмінь та технологічних засобів є доцільним у процесі формування іншомовної комунікативної компетентності, тому що це викликає інтерес і бажання спілкуватися іноземною мовою, одночасно демонструючи вміння описувати, повідомляючи при цьому нову інформацію, розмірковуючи про неї, синтезуючи в даний наратив. На наш погляд, учням легше інтегрувати продуктивні види діяльності, тому що до 11 класу у них вже накопичений достатній досвід продуктивних умінь у рідній мові. Ми проаналізували точки зору вчених та базуючись на власному досвіді, щоб прослідкувати переваги інтеграції в порівнянні з традиційним навчанням.

Таблиця 1.

Переваги використання інтегрованих продуктивних вмінь порівняно з традиційним

Інтегроване формування продуктивних комунікативних вмінь	**Традиційне формування продуктивних вмінь**
Дозволяє бачити цілісну картину формування продуктивних вмінь	Кожний вид продуктивних умінь формується окремо
Заощаджує час на навчання іноземної мови	Потребує значних часових витрат
Моделює реальні комунікативні ситуації	Фокус на окремих аспектах продуктивного мовлення
Викликає більший інтерес завдяки різноманітності завдань	Може бути менш цікавим через одноманітність вправ
Дозволяє адаптувати матеріал під потреби та інтереси учнів	Дотримується рекомендацій програми з іноземної мови
Використання ІСТ матеріалів для створення реальних контекстів	Часто обмежується матеріалами текстів підручника з іноземної мови
Сприяє розвитку навчання в співпраці кооперативній та соціальній взаємодії	Часто передбачає індивідуальне виконання завдань
Забезпечують можливість активного використання мови	В основному пасивне засвоєння мови
Сприяють розвитку когнітивних процесів старшокласників, вдосконалюють синтез, аналіз та узагальнення	Обмежується механічним повторенням мовних структур без залучення мислення вищого рівня
Забезпечує розвиток критичного мислення учнів	Орієнтується переважно на відтворення готових фраз, а не на осмислення або оцінку інформації мовних або мовленнєвих зразків
Сприяє подоланню психологічних бар'єрів при говорінні	Іноді створює атмосферу страху помилки через контрольованість і оцінюваність кожної мовленнєвої дії
Дозволяє виявляти творчість та індивідуальність	Не передбачає відкритих або варіативних завдань, що стримує ініціативу учня
Сприяє SEL (social and emotional learning)	Часто ігнорує соціально-емоційний контекст навчання, зосереджуючись лише на мовних структурах

Як видно з таблиці, переваги інтегрованих продуктивних вмінь дозволяють старшокласникам не тільки побачити власний рівень іноземної

мови та порівняти його зі співрозмовниками, але й знайти слабкі сторони свого мовлення та намітити індивідуальні пошуки їх корекції та усунення.

Висновки і перспективи дослідження. У процесі дослідження з'ясовано, що інтеграція продуктивних умінь є важливою умовою ефективного формування усної іншомовної комунікативної компетентності учнів старшої школи. Застосування інтегрованого підходу забезпечує цілісність мовленнєвої діяльності, сприяє розвитку здатності вільно висловлювати думки, підтримувати діалог, аргументувати позицію та брати участь у спонтанному спілкуванні. Такий підхід дозволяє формувати не лише мовні знання, а й комунікативні, когнітивні та соціокультурні вміння, що відповідають вимогам сучасної освіти та потребам учнів старшої школи.

Перспективи подальших досліджень вбачаються у розробленні комплексу інтегрованих вправ для уроків англійської мови, створенні цифрових навчальних ресурсів, що поєднують різні види мовленнєвої діяльності.

Список використаних джерел та літератури

1. Державний стандарт загальної середньої освіти. URL: https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/derzhavni-standarti
2. Інтегративний підхід: актуальність, сутність, особливості впровадження в умовах початкової школи: навчально-методичний посібник / уклад.: Н. Б. Ларіонова, Н. М. Стрельцова. Харків: «Друкарня Мадрид», 2018. 76 с.
3. Ружин К.М. Особливості змісту і функціонування принципів інтегрованого та диференційованого підходів у навчанні іноземної мови *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки*. № 1 (22). 2014. С. 258-266.
4. Сажко Л.А. Інтегративна основа навчання іноземних мов. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету*. 2011. Вип. 19. С. 18-25.
5. Dewi M., Muslim A. B. Integrated Skills Approach in Teaching EFL Writing and Speaking as Productive Skills: A Case Study in Indonesian Context. *LET: Linguistics, Literature and English Teaching Journal*. 2024. Т. 14, № 1. С. 161–181. URL: https://jurnal.uin-antasari.ac.id/index.php/let/article/view/12334
6. Hashemi S. M. R. The Importance of Integrated-Skills Approach in Teaching English as a Foreign Language. *Journal of Linguistics*, 2010. URL: https://linguistics.uok.edu.in/Files/f6ec3740-422d-4ac1-9f52-ddfe2cffcb28/Journal/76b0ef17-db4b-46bf-9a06-29cad36bc7ad.pdf
7. Hymes D. On Communicative Competence. *Sociolinguistics* / ed. by J. B. Pride, J. Holmes. Harmondsworth : Penguin Books, 2002. P. 269–293.
8. Krashen S. Principles and Practice in Second Language Acquisition. Oxford: Pergamon Press, 2002.
9. Nunan D. Language Teaching Methodology: A Textbook for Teachers. New York : Prentice Hall, 2011. 350 p.

10. Oxford R. Integrated Skills in the ESL/EFL Classroom. *TESOL Journal*. 2001. URL: https://www.tesol-france.org/uploaded_files/files/TESOL%20Vol%208%202001%20C1.pdf

11. Savignon S. J. Interpreting Communicative Language Teaching: Contexts and Concerns in Teacher Education. New Haven : Yale University Press, 2012. 256 p.

12. Su Y.-C. Students' Changing Views and the Integrated-Skills Approach in Taiwan's EFL College Classes. *English Teaching & Learning*. 2007. Т. 31, № 1. P. 1–24.

13. Swain M. Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. *Input in Second Language Acquisition* / ed. by S. Gass, C. Madden. Rowley, MA : Newbury House, 2005. P. 235–253.

14. Thornbury S. How to Teach Speaking. Harlow : Pearson Education, 2005. 156 p.

Богдан МУДРІЄВСЬКИЙ
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
канд. філол. наук, доц. Савчук І.І.

МОВНІ МАРКЕРИ ВІДВЕРТОСТІ В АНГЛОМОВНІЙ ПРОЗІ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Володіння англійською мовою передбачає не лише оволодіння граматичними структурами та лексичним запасом, а й глибоке розуміння соціокультурних норм та прагматичних особливостей комунікації. Вираження відвертості є складною комунікативною категорією, що вимагає балансу між щирістю та ввічливістю, між прямотою висловлювання та збереженням соціальної гармонії. Носії мови використовують спеціальні мовні засоби - маркери відвертості - щоб пом'якшити категоричність висловлювань, виразити свою позицію та водночас дотримуватися правил ввічливості, що становить значну складність для учнів, які вивчають англійську як іноземну[1;2].

Проблеми формування соціокультурної компетентності висвітлено у працях М. Бірама, який розробив модель міжкультурної комунікативної компетентності з п'ятьма взаємопов'язаними компонентами. Лінгвістичні аспекти прагматичних маркерів у англійському дискурсі досліджували Б. Фрейзер, що класифікував прагматичні маркери за їхніми функціями, та Л. Волкова, яка аналізувала функції прагматичних маркерів у діалогічному дискурсі[5].

Проте комплексне дослідження конкретних мовних засобів вираження відвертості у сучасній англомовній прозі як дидактичного матеріалу для цілеспрямованого формування соціокультурної компетентності старшокласників залишається недостатньо розробленим.

На основі аналізу сучасної англомовної прози виокремлено три основні групи засобів вираження відвертості: лексичні маркери, граматичні засоби та прагматичні стратегії[1].

До найпоширеніших лексичних маркерів відвертості належать дискурсивні фрази, що вводять щирі або прямі висловлювання. Маркер to be honest (чесно кажучи) сигналізує про наміри мовця висловитися щиро, часто навіть коли це може суперечити очікуванням співрозмовника або соціальним нормам ввічливості. У британському англійському варіанті особливо поширені конструкції *if I'm honest* та *if I'm being honest*, що підкреслюють особисту рефлексію та готовність визнати те, що може бути незручним[4].

Маркер frankly speaking (відверто кажучи) передбачає ще більшу пряму та можливу різкість висловлювання. Інші поширені маркери включають *no offense, but...* (без образ, але...), *to tell you the truth* (правду кажучи), *honestly* (чесно), які функціонують як "пом'якшувачі" перед потенційно різкими або небажаними висловлюваннями[3;4].

Граматичні конструкції відіграють важливу роль у вираженні відвертості. Модальні дієслова *may, might, could* часто використовуються для створення ефекту пом'якшення категоричності висловлювань. Проте у контексті відвертості їх відсутність може підкреслювати безпосередність: замість *This might not be the best idea* використовується категоричне *This is not a good idea.*

Категоричний *Present Simple* використовується для вираження загальних істин та незмінних фактів, але у діалозі він може підкреслювати непохитність позиції мовця. Ці конструкції створюють ефект безапеляційності та прямоти.

Риторичні питання функціонують як непрямі твердження з посиленою емфазою. Наприклад, *Who cares?* є більш категоричним способом сказати *Nobody cares*. Риторичні питання дозволяють виразити критику або незгоду у формі, що стимулює роздуми співрозмовника[3;4].

На прагматичному рівні відвертість виражається через прямі звертання, що персоналізують висловлювання: *You need to understand...*, *Let me be frank with you*. Ці конструкції створюють ефект безпосереднього, чесного діалогу[3].

Контраст між внутрішнім монологом та зовнішнім мовленням персонажів у прозі демонструє різницю між соціально прийнятним та щирим висловлюванням. Порушення норм ввічливості через використання прямих негативних оцінок або відмов без пом'якшення також є маркером відвертості.

II. Методичний аспект: використання мовних маркерів відвертості для формування соціокультурної компетентності

Робота з мовними маркерами відвертості активізує ключові компоненти соціокультурної компетентності за моделлю М. Бірама: знання, вміння інтерпретувати та співвідносити, вміння взаємодіяти, ставлення та критичну культурну свідомість[1;4].

Тип 1: Аналіз та порівняння

Учні ідентифікують маркери відвертості у діалогах з автентичної прози, аналізують їхні функції та порівнюють з аналогічними ситуаціями у рідній мові. Наприклад, можна запропонувати учням проаналізувати уривок, де персонаж використовує *to be honest* перед висловленням незручної правди, та обговорити, як би подібна ситуація була виражена українською мовою. Такі завдання розвивають соціопрагматичну свідомість - розуміння того, як соціальний контекст впливає на вибір мовних засобів[5;6].

Тип 2: Моделювання та рольові ігри

Учні розігрують сценарії, в яких практикують використання маркерів відвертості у різних соціальних контекстах: формальному (співбесіда, діловий діалог) та неформальному (розмова з другом). Це активізує метапрагматичну рефлексію - здатність свідомо обирати відповідні мовні засоби залежно від ситуації. Рольові ігри дозволяють учням "безпечно" експериментувати з різними рівнями відвертості та спостерігати за реакціями[5;6].

Тип 3: Критична культурна свідомість

Учні порівнюють діалоги з британської та американської прози, обговорюють культурні відмінності у вираженні відвертості та рефлексують над питаннями: "Чи завжди відвертість є позитивною якістю?", "Як культура впливає на сприйняття прямоти у спілкуванні?". Такі дискусії розвивають критичне мислення та здатність до міжкультурного діалогу[1].

Додаткові методичні прийоми включають використання перекладацьких вправ для виявлення прагматичного переносу, аналіз прагматичних помилок у студентських діалогах, створення власних діалогів із заданими маркерами відвертості та роботу з відеоматеріалами, де можна спостерігати інтонаційні та невербальні супровідники відвертих висловлювань[6].

Аналіз мовних маркерів відвертості в англомовній прозі дозволив класифікувати їх на три основні групи: лексичні маркери (*to be honest, frankly speaking, honestly*), граматичні засоби (категоричні конструкції з Present Simple, відсутність модальних пом'якшувачів, риторичні питання) та прагматичні стратегії (прямі звертання, контраст внутрішнього/зовнішнього мовлення, порушення норм ввічливості).

Таким чином, систематичне вивчення мовних маркерів відвертості у англомовній прозі забезпечує формування глибокої соціокультурної компетентності, необхідної для успішної міжкультурної комунікації, підготовлює учнів до адекватного розуміння та використання прагматичних особливостей англійської мови у різноманітних соціальних контекстах [1; 2; 6].

Список використаних джерел та літератури

1. Bar On S., Meir N. Requests and apologies in two languages among bilingual speakers: A comparison of heritage English speakers and English- and Hebrew-

dominant bilinguals. Frontiers in Psychology. 2022. Vol. 13. URL: https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2022.1017715/full (дата звернення: 25.10.2025).

2. Byram, M. (2008). From intercultural communicative competence to intercultural citizenship. Multilingual Matters. C. 57; 155; 219.

3. Борсук І. Л. Methods of forming linguo-sociocultural competence in the process of teaching FLS at HEIs. Матеріали ІІІ Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції «МОВА, ОСВІТА, НАУКА В КОНТЕКСТІ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ». Тернопіль : [Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка], 2021. С. 26-28.

4. Ellenberger J. Byram's Model of Intercultural Communicative Competence. URL: https://jaimeellenberger.com/academic-blog/2023-06-01-byrams-model-of-intercultural-communicative-competence/ (дата звернення: 25.10.2025).

5. Kövecses Z. Metaphor: a practical introduction. New York : Oxford University Press, 2002. C.73-74; 222; 137–138.

6. Hoff H. E. The Evolution of Intercultural Communicative Competence: Conceptualisations, Critiques and Consequences for 21st Century Classroom Practice. *Intercultural Communication Education*. 2020. Vol. 3 (2). P. 55-74. URL: https://doi.org/10.29140/ice.v3n2.264 (дата звернення: 25.10.2025).

Ганна НАЗАРЧУК
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
канд. пед. наук, проф. Калініна Л.В.

ФОРМУВАННЯ КОЛАБОРАТИВНИХ УМІНЬ УЧНІВ СЕРЕДНЬОГО ЕТАПУ ЗЗСО В УМОВАХ КОМАНДНОЇ РОБОТИ

Постановка проблеми. Сучасна система освіти в Україні орієнтована на розвиток ключових компетентностей, серед яких уміння співпрацювати, взаємодіяти та досягати спільних цілей посідають провідне місце. Колаборативні вміння допомагають учням не лише ефективно комунікувати, а й спільно вирішувати навчальні завдання, розвиваючи відповідальність, гнучкість мислення та критичне ставлення до власної діяльності. Однак, наші спостереження показують що незважаючи на актуальність цієї проблеми, у практиці шкільного навчання все ще переважають індивідуальні форми роботи, а командна взаємодія часто залишається епізодичною. Це вимагає пошуку дієвих методик, які б забезпечували системне формування колаборативних умінь учнів середнього етапу навчання. Більше того, **актуальність теми** також зумовлена вимогами Державного стандарту базової середньої освіти (2020) та Модельної навчальної програми з іноземних мов для 5–9 класів Зимомря І. М., Мойсюк В. А., Тріфан М. С.,

Унгурян І. К., Яковчук М. В. (2021) [1], які передбачають формування колаборативних умінь як ключового результату навчання в основній школі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування колаборативних умінь розглядалася у працях як українських, так і зарубіжних науковців. Зокрема, Л. В. Калініна, І. О. Самойлюкевич, Н. Ф. Бориско акцентують увагу на розвитку комунікативної взаємодії на уроках іноземної мови [2]. О. І. Пометун та Л. В. Пироженко розробили технологію кооперативного навчання, яка сприяє розвитку соціальних та громадянських компетентностей [4]. У модельній програмі Зимомря І. М., Мойсюк В. А., Тріфан М. С., Унгурян І. К., Яковчук М. В. (2021) визначено, що учні мають уміти ефективно працювати в групах, брати участь у спільних проєктах, виявляти толерантність і вміння домовлятися. Серед зарубіжних дослідників варто виокремити D. Johnson, R. Johnson, K. Smith, які створили модель Cooperative Learning [5], а також D. Johnson, R. Johnson, S. Kagan, R. Slavin, розробили підхід T.E.A.M. (Together Everyone Achieves More) [6], що підкреслює важливість взаємної підтримки та спільної відповідальності у навчанні. Однак аналіз сучасних навчальних матеріалів засвідчує, що реалізація цієї мети залишається недостатньою.

Мета дослідження полягає у спробі показати можливості формування колаборативних умінь учнів середнього етапу ЗЗСО в умовах командної роботи.

Виклад основного матеріалу. З метою визначення того, наскільки підручники з англійської мови для 9 класу рекомендовані Міністерством Освіти України сприяють реалізації програмних умов, ми проаналізували один з найпоширеніших підручників в Україні О. Д. Карп’юк [3], а також підручник Focus 3 S. Kay, V. Jones, D. Brayshaw (2020) для порівняння з огляду на кількість вправ орієнтованих на розвиток колаборативних вмінь і командної роботи та кількості вправ орієнтованих на формування колаборативних вмінь у інших форматах (індивідуальне опрацювання, робота в парах). Результат ми можемо спостерігати у таблиці 1.

Табл.1 Порівняльний аналіз підручників з англійської мови

Підручник	**Формування колаборативних вмінь в командному режимі**	**Формування колаборативних вмінь у інших форматах, індивідуальне опрацювання**
О. Д. Карп’юк (9 клас)	14%	86%
Focus 3 (S. Kay, V. Jones, D. Brayshaw, 2020)	20%	80%

Особливо помітно відсутність достатньої кількості вправ на розвиток колаборативних вмінь у підручнику О. Д. Карп'юк для 9 класу, який містить лише близько 14% завдань, що безпосередньо спрямовані на розвиток колаборативних умінь. Решта 86% завдань орієнтовані на виконання вправ у інших форматах.
Щодо підручника Focus 3, приблизно 18–22% усіх вправ можна вважати спрямованими на формування колаборативних умінь, таких як групова робота, спільне вирішення завдань, рольові ігри, обговорення. З цього можемо зробити висновок, що жоден з підручників не забезпечує формування командних навичок у системний спосіб.

Як зазначено у новій модульній програмі для 5-9 класів [1], колаборативні вміння передбачають здатність учнів ефективно взаємодіяти в колективі, розподіляти ролі, планувати спільні дії, домовлятися та досягати спільних результатів. Формування цих умінь потребує створення відповідного навчального середовища, у якому учні залучені до процесу співпраці на всіх етапах роботи. Крім того, групові форми роботи відповідають вимогам модельної програми, згідно з якою учень 9 класу має досягати рівня B1 та вміти взаємодіяти в парах і групах у різних комунікативних ситуаціях. Методика T.E.A.M. (Together Everyone Achieves More), основними розробниками якої були D. & R. Johnson, S. Kagan, R. Slavin [5; 6] ґрунтується на принципі взаємозалежності та спільної відповідальності. Вона передбачає чотири ключові елементи: T — разом (створення позитивного командного клімату), E — кожен бере участь (індивідуальний внесок кожного учня), A — досягнення спільної мети, M — отримання кращого результату завдяки співпраці. Наші спостереження свідчать про те, що застосування цієї методики сприяє розвитку в учнів соціальної відповідальності, критичного мислення, уміння слухати та домовлятися.
Крім того, завдяки методиці T.E.A.M. у навчанні іноземної мови підвищується рівень взаємодії між учнями, мотивація до навчання та розвитку навичок саморегуляції.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Формування колаборативних умінь є важливою складовою компетентнісного навчання та розвитку соціальних вмінь учнів. Ефективне використання командної роботи за моделлю T.E.A.M. дозволяє підвищити рівень мотивації, комунікації та відповідальності у співпраці учнів. Подальші дослідження мають бути спрямовані на створення системи вправ для різних рівнів навчання та розробку критеріїв оцінювання сформованості колаборативних умінь.

Список використаних джерел та літератури

1. Зимомря І. М., Мойсюк В. А., Тріфан М. С., Унгурян І. К., Яковчук М. В. Модельна навчальна програма з іноземних мов для 5–9 класів. Київ: МОН України, 2021.

2. Калініна Л. В., Самойлюкевич І. О. Методика навчання англійської мови в середній школі. Київ: Лінгвіст, 2019.
3. Карп'юк О. Д. Англійська мова: підручник для 9 класу. Тернопіль: Астон, 2017.
4. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання. Київ: А.С.К., 2004.
5. Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. Cooperative Learning Returns to College. *Change*. 1998. Vol. 30, No. 4. P. 26–35.
6. Kagan, S. Kagan Cooperative Learning. San Clemente: Kagan Publishing, 2014.

Діана ОЛЬШЕВСЬКА
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
канд. пед. наук, доц. Папіжук В.О.

МОБІЛЬНІ ДОДАТКИ ЯК ІНСТРУМЕНТ САМОСТІЙНОГО ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ ЛЕКСИКИ

Постановка проблеми. У сучасному світі знання англійської мови стає необхідною умовою професійного та особистісного розвитку. В Україні спостерігається зростання попиту на фахівців, здатних працювати у міжнародних компаніях, що, у свою чергу, зумовлює потребу у підвищенні рівня володіння англійською мовою. Одним із ключових завдань вивчення англійської є розширення лексичного запасу, адже саме брак словникового ресурсу найчастіше унеможливлює ефективну комунікацію.

Внаслідок воєнних дій, розв'язаних країною-агресором, значна частина українців була змушена виїхати за кордон. За даними BBC News Україна станом на 28 березня 2025 року у Великій Британії перебувають близько 300 тисяч українських біженців [1]. Для них мовний бар'єр стає серйозною перешкодою у повсякденному житті, зокрема під час працевлаштування та соціальної адаптації. Вирішення цієї проблеми можливе завдяки використанню мобільних додатків, що стали доступним та ефективним інструментом для самостійного вивчення англійської лексики.

Мета статті. Метою цієї статті є аналіз навчального потенціалу мобільних додатків як ефективного інструменту для самостійного вивчення англійської лексики, а також виявлення їхніх переваг і недоліків у порівнянні з традиційними методами навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання використання мобільних технологій у процесі навчання активно досліджуються як зарубіжними (А. Аміров, М. Аллі, Н. Андрєєва, М. Рагус, Д. Тракслер, М. Шарлз, Д. Аттевель), так і українськими науковцями (І. Золотарьова, С. Семеріков, Ю. Триус, Н. Рашевська, В. Ткачук, О. Ругальська та ін.) [3]. У

працях дослідників наголошується, що мобільні технології сприяють індивідуалізації навчального процесу, підвищують мотивацію та забезпечують гнучкість навчання. Експерти ЮНЕСКО з питань освіти зазначають, що використання мобільних додатків відкриває нові можливості для доступної самоосвіти та побудови індивідуальної траєкторії навчання [3].

Попри значну кількість досліджень, питання практичного застосування мобільних додатків саме для розвитку лексичної компетентності залишається недостатньо висвітленим, що й визначає актуальність даної роботи.

Виклад основного матеріалу. Англійська мова сьогодні є глобальним засобом комунікації, а лексика — її основою. Як зазначає лінгвіст Девід Вілкінс:

«Без граматики можна висловити небагато, але без лексики — нічого». Самостійне вивчення лексики вимагає не лише запам’ятовування нових слів, а й уміння використовувати їх у різних контекстах, саме тому мобільні додатки відкривають нові можливості для інтерактивного та ефективного опанування мовного матеріалу.

Серед найпопулярніших додатків для розвитку лексичної компетентності — **Duolingo, Quizlet, Memrise, Busuu, Pimsleur, Mondly** тощо. Кожен з них має власну методологію, формат взаємодії з користувачем та дидактичний потенціал.

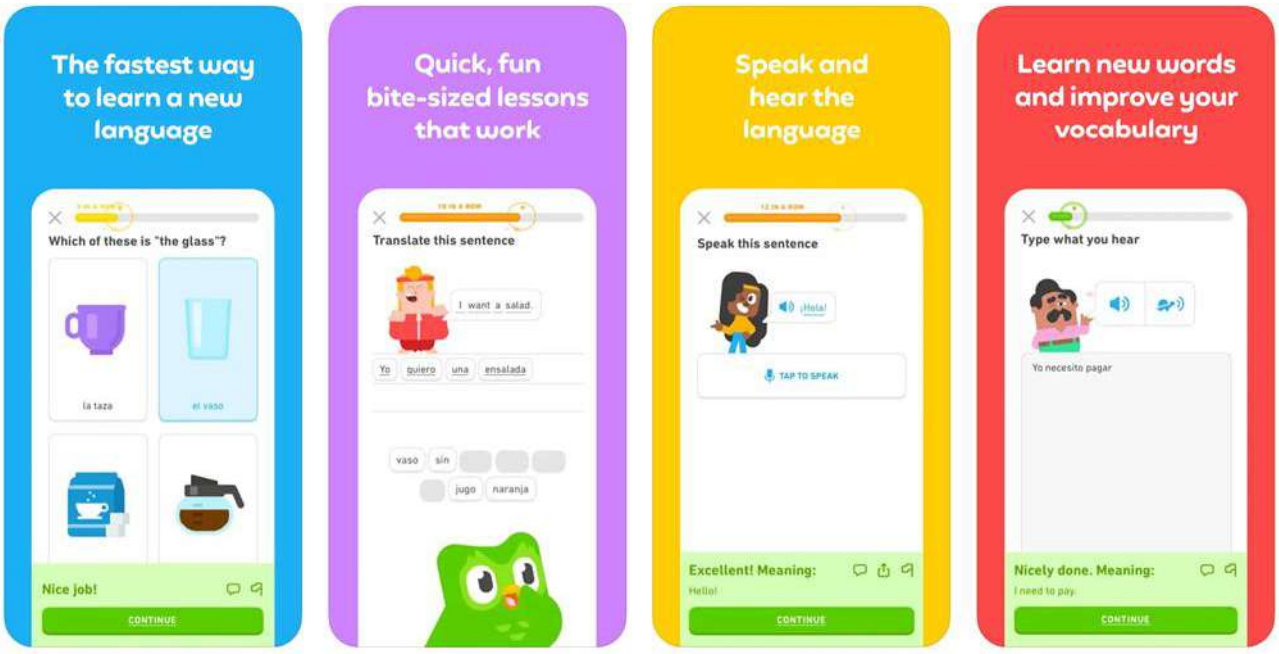


Рис. 1 Мобільний додаток Duolingo

Переваги використання мобільних додатків

1. Доступність і мобільність. Навчання можливе у будь-який час і будь-де.

2. Індивідуальний темп навчання. Користувач сам визначає обсяг матеріалу та час повторення.

3. Інтерактивність і гейміфікація. Ігрові елементи підвищують мотивацію та залученість.

4. Автоматичне відстеження прогресу. Програма фіксує результати та пропонує персональні рекомендації.

5. Інтеграція у повсякденне життя. Мова вивчається природно — через короткі повторення та завдання протягом дня.

Недоліки

1. обмежені можливості розвитку письмових навичок;
2. наявність платного контенту;
3. брак глибокої граматичної бази;
4. ризик поверхневого засвоєння матеріалу без рефлексії.

Таблиця 1

Порівняльна характеристика мобільних додатків

Додаток	***Переваги***	***Недоліки***
Duolingo	Гейміфікація, зручний інтерфейс, щоденні нагадування.	Обмежені вправи на письмо, частина контенту — платна.
Memrise	Велика кількість відеоматеріалів і вправ на запам’ятовування; реальні фрази.	Недостатній розвиток письмових навичок.
Busuu	Можливість спілкування з носіями мови; вправи на реальні ситуації.	Наявність платних функцій; обмежений фокус на граматиці.
Pimsleur	Аудіоуроки з носіями, розвиток слухового сприйняття.	Відсутність інтерактивних завдань і письмової практики.
Mondly	Голосовий тренажер, функція VR, реалістичні діалоги.	Обмежений безкоштовний доступ; недостатня персоналізація.

Новим етапом у розвитку мобільних додатків стало впровадження технологій штучного інтелекту. Наприклад, у додатку Mondly користувач взаємодіє з голосовим помічником, який розпізнає вимову, виправляє помилки й пропонує варіанти вдосконалення. Розширення функціоналу за допомогою віртуальної реальності (VR) дозволяє створити ефект повного занурення у мовне середовище, тренуючи лексику у змодельованих життєвих ситуаціях [4].

Рис. 2 Мобільний додаток Mondly

Як показують дослідження, мобільні технології не лише спрощують процес навчання, але й створюють нове освітнє середовище, у якому учень є активним учасником, а не пасивним споживачем знань [5].

Висновки. Епоха цифрових технологій відкрила нові можливості для вивчення іноземних мов. Мобільні додатки стали не просто допоміжним засобом, а повноцінним інструментом самостійного опанування англійської лексики. Їхня гнучкість, інтерактивність і доступність роблять процес навчання зручним, цікавим та ефективним. Водночас важливо поєднувати мобільні технології з іншими формами навчання — читанням, письмом, розмовною практикою — для досягнення комплексного розвитку іншомовної компетентності.

Отже, мобільні додатки можна розглядати як інноваційний засіб формування іншомовної лексичної компетентності, що відповідає сучасним освітнім запитам суспільства та сприяє розвитку культури самонавчання.

Список використаних джерел та літератури

1. BBC News Україна: Чому тисячі українців можуть лишитись у Британії без роботи і житла. URL: https://www.bbc.com/ukrainian/articles/cpq2q20wl7lo (дата звернення: 30.10.2025)
2. Wilkins D. A. Linguistics in Language Teaching. London: Edward Arnold. 1972, C.112
3. Інституційний репозитарій Хмельницького національного університету: Інтенсифікаціія самостійної роботи студентів при вивченні іноземної мови засобами сучасних технологій. URL: https://elar.khmnu.edu.ua/home (дата звернення: 30.10.2025)
4. Блог англійської мови - Blog English: Додатки для вивчення англійської

мови. URL: https://speak-up.com.ua/news/dodatki-dlya-vivchennya-angliyskoyi-movi/ (дата звернення: 30.10.2025)

5. Шевчук А.О. Використання мобільних технологій у навчанні іноземної мови. ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА. Науковий журнал. Випуск 6. 2018. С.192-195. URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2018/6/6_2018.pdf (дата звернення: 30.10.2025)

Софія ОПАЛОВА
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
канд. пед. наук, доцент Папіжук В.О.

ТЕХНОЛОГІЇ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ

Постановка проблеми. У сучасному освітньому просторі знань стало значно більше, натомість навичок їх осмислення, перевірки й соціально відповідного застосування часто бракує. Учні можуть знати граматику чи факти з текстів, але не завжди вміють перетворити знання на аргументовану думку, вести конструктивну дискусію чи чітко висловити власну позицію. Така ситуація особливо помітна на уроках англійської мови й зарубіжної літератури, де традиційна педагогіка іноді замикається на репродукції знань. У відповідь на це вчитель потребує методичного інструментарію, який одночасно форсує мислення й практику мовлення – саме тут технології розвитку критичного мислення стають ключовим ресурсом.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблема впровадження технологій розвитку критичного мислення у навчальний процес активно висвітлюється у сучасній українській і зарубіжній педагогічній літературі. В українському методичному посібнику *«Технології розвитку критичного мислення учнів»* (2006) наголошено, що дана технологія сприяє переходу від репродуктивного до продуктивного типу навчання, формує здатність учнів самостійно інтерпретувати інформацію [2, с. 17]. Автори посібника *«Технологія розвитку критичного мислення»* (2023) підкреслюють, що методи критичного мислення – дискусії, «сенкан», дебати, рольові ігри – сприяють мовленнєвій активності та розвитку комунікативних навичок [3, с. 11]. Зарубіжні дослідники (K. Aghaei & M.J. Riasati, 2015; Y. Zhou, 2021) доводять, що критичне мислення є одним з головних чинників формування комунікативної компетентності в умовах іншомовного середовища, адже воно забезпечує глибше осмислення змісту й мотивує учнів до самостійного мовного вираження [1; 4].

Актуальність дослідження пояснюється тим, що сучасна школа має готувати не лише мовця, а мислячого громадянина, здатного вести діалог, аргументувати власну позицію, приймати рішення на основі фактів і

моральних принципів. В умовах глобалізованого світу, де англійська є мовою міжнародного спілкування, формування іншомовної комунікативної компетентності молоді, що включає не лише лінгвістичний, а й соціокультурний, стратегічний і дискурсивний компоненти, зумовлює також розвиток критичного мислення, що є одним із головних цілей освіти загалом.

Мета статті – обґрунтувати ефективність технологій розвитку критичного мислення як інструменту формування комунікативної компетентності учнів на уроках англійської мови та зарубіжної літератури.

Виклад основного матеріалу. Технологія розвитку критичного мислення базується на триетапній моделі, що включає етапи «виклик – осмислення – рефлексія». Така структура дозволяє учням не просто отримувати інформацію, а й активно взаємодіяти з нею, аналізувати, оцінювати та застосовувати у власній мовленнєвій діяльності.

Перший етап – "виклик" – спрямований на актуалізацію попередніх знань і стимулювання інтересу до нової теми. Учні висловлюють свої припущення, ставлять запитання, обмінюються думками, що створює мотиваційний фундамент для подальшого навчання. Наприклад, під час обговорення соціальної теми англійською («What makes a good leader?») вчитель може застосувати метод «мозкового штурму» або «асоціативного куща». Це допомагає кожному учню долучитися до спілкування, висловити власну позицію і підготувати ґрунт для усвідомленого вивчення нової лексики та граматичних структур.

Другий етап – "осмислення" – полягає в активній роботі з новою інформацією. Тут використовуються такі методи, як «інсерт» (позначення в тексті нових, незрозумілих чи суперечливих фактів), «фішбоун» (побудова причинно-наслідкових зв'язків), «кубування» (аналіз аргументів). Учні не лише читають або слухають матеріал, а критично осмислюють його, визначають головні ідеї, аргументи та підтвердження. На цьому етапі формується уміння логічно мислити, порівнювати позиції, робити висновки англійською мовою. Як зазначають українські дослідники, зокрема, О. І. Пометун [2], саме цей етап сприяє переходу від механічного засвоєння знань до свідомого формування власної точки зору.

Третій етап – "рефлексія" – завершує навчальний цикл. Учні оцінюють, що вони дізналися, як змінилися їхні погляди, які питання залишилися відкритими. Для цього етапу ефективними методами можна вважати: «сенкан», «есе», «дискусія», «щоденник вражень». На цьому етапі відбувається поєднання мовленнєвої практики та мисленнєвої діяльності: учні формулюють власні судження, аргументують їх, вчаться вести діалог і слухати співрозмовника. Це безпосередньо впливає на розвиток іншомовної комунікативної компетентності учнів (рис. 1).

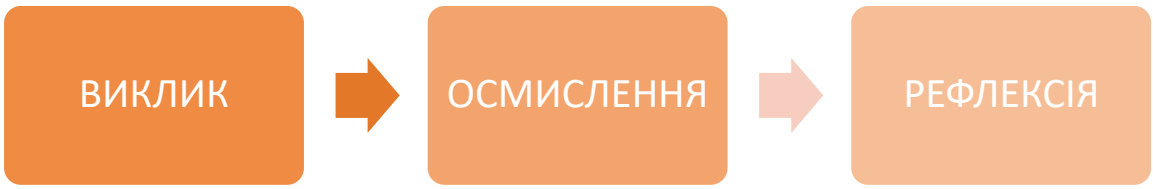


Рис. 1. Триетапна модель технології розвитку критичного мислення та її вплив на комунікативну компетентність учнів (на основі [2; 3; 4]).

Дослідження K. Aghaei та M. J. Riasati [3] підтверджує, що систематичне використання методів критичного мислення на уроках англійської мови істотно підвищує рівень усного та писемного мовлення, розуміння прочитаного й загальну впевненість у комунікації іноземною мовою. Аналогічно, Y. Zhou [4] доводить, що під час упровадження стратегій критичного мислення урок перетворюється на діалогічний простір, у якому вчитель виступає не джерелом знань, а фасилітатором навчання, а учень – активним співтворцем змісту.

Технології розвитку критичного мислення сприяють комплексному формуванню всіх компонентів іншомовної комунікативної компетентності:

- лінгвістичного компоненту – завдяки активному використанню мовних структур у контексті реального спілкування;
- соціокультурного компоненту – через розгляд різних точок зору, культурних відмінностей і моральних проблем;
- дискурсивного компоненту – через побудову логічно зв'язних висловлювань і аргументованих монологів;
- стратегічного – через уміння добирати мовні засоби відповідно до ситуації та мети комунікації.

Висновки. Таким чином, впровадження технологій критичного мислення у процес навчання англійської мови не лише підвищує ефективність засвоєння знань, а й формує в учнів навички аналітичного мислення, аргументованого висловлювання, відкритого діалогу та співпраці – тобто тих компетентностей, які визначають успішність особистості у XXI столітті.

Технології розвитку критичного мислення стають основою якісно нового підходу до навчання – такого, де учень не просто відтворює інформацію, а створює її власним розумом. Саме вміння аналізувати, сумніватися й формулювати власну позицію робить процес навчання живим і дієвим. Коли думка народжується у діалозі, а слово перетворюється на інструмент пізнання, тоді формується справжня комунікативна компетентність – не як

набір мовних навичок, а як здатність розуміти, переконувати й взаємодіяти зі світом.

Список використаних джерел

1. Aghaei K., Riasati M. J. The Relationship between Critical Thinking and Language Learning. Journal of Language Teaching and Research. 2015. Vol. 6, No. 5. P. 1078–1086.

2. Технології розвитку критичного мислення учнів: науково-методичний посібник / за ред. О. І. Пометун ; авт. кол. Д. Кроуфорд, Р. Саул, С. Меттьюз, Дж. Макінстер. Київ : Плеяди, 2006. 219 с.

3. Технологія розвитку критичного мислення: інформативно-методичний посібник. Донецький обласний палац дитячої та юнацької творчості. Слов'янськ, 2023. 40 с.

4. Zhou Y. Critical Thinking in the Language Classroom: An Important 21st-Century Skill. International Journal of English Pedagogy. 2021. Vol. 3, No. 2. P. 1–5.

Володимир ПАВЛОВ
Київський університет права
Національної академії наук України,
старший викладач кафедри загальнотеоретичних правових
та соціально-гуманітарних дисциплін

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ЮРИДИЧНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ: БАЛАНС МІЖ ТЕРМІНОЛОГІЄЮ ТА МІЖКУЛЬТУРНОЮ КОМУНІКАЦІЄЮ

Постановка проблеми. Сучасні тенденції глобалізації, розширення міжнародного правового співробітництва та зростання ролі англійської мови як універсального засобу комунікації у сфері права вимагають удосконалення підходів до викладання юридичної англійської мови. Традиційно основна увага у викладанні спрямовується на засвоєння фахової термінології, граматичних структур та синтаксичних моделей, властивих юридичним текстам. Однак така орієнтація часто призводить до формального володіння мовним матеріалом без достатнього розуміння культурних, етичних та прагматичних аспектів спілкування в міжнародному правовому середовищі. Проблема полягає у пошуку ефективного балансу між термінологічною точністю та розвитком міжкультурної комунікативної компетентності майбутніх юристів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанням викладання англійської мови для спеціальних цілей (ESP), зокрема юридичної

англійської (Legal English), присвячені праці таких дослідників, як Т. Дадлі-Еванс, М. Ст. Джон, А. Ванденг, Дж. Бхатія, Р. Картер, а також українських науковців – Н. Гальскової, Л. Гудкової, О. Тарнопольського, І. Кострицької. Вони акцентують на важливості контекстуалізації мовного матеріалу, використання автентичних джерел і розвитку критичного мислення студентів. У вітчизняній методиці викладання іноземних мов у юридичній сфері активно досліджуються проблеми професійно орієнтованого навчання (В. Базилевський, Н. Кравчук, Л. Черноватий). Проте питання поєднання юридичної термінології з міжкультурними аспектами комунікації розглядається фрагментарно. Більшість методик фокусуються або на лексико-граматичному компоненті, або на комунікативних навичках, залишаючи поза увагою інтеграцію цих складників у єдину систему.

Обґрунтування актуальності дослідження. Актуальність теми зумовлена потребою підготовки фахівців, здатних не лише володіти юридичною англійською мовою на високому рівні, а й ефективно взаємодіяти з представниками інших правових систем і культур. У глобалізованому правовому просторі комунікативна компетентність юриста має включати знання термінології, розуміння культурних контекстів і норм етикету професійного спілкування. Відповідно, методика викладання юридичної англійської мови має базуватися на принципах інтеграції мовної, когнітивної та культурної складових навчального процесу.

Формулювання мети статті. Метою статті є обґрунтування методичних засад викладання юридичної англійської мови, спрямованих на досягнення балансу між формуванням термінологічної компетентності студентів і розвитком їхньої міжкультурної комунікативної компетенції.

Виклад основного матеріалу з обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Ефективне навчання юридичної англійської мови передбачає комплексний підхід, який забезпечує одночасне формування термінологічної, комунікативної та культурної компетентностей. Вивчення юридичної англійської має ґрунтуватися на системному опануванні фахової лексики, розумінні її структурних особливостей і контекстів використання, а також на розвитку вмінь перекладу та тлумачення юридичних текстів. Особливу увагу доцільно приділяти роботі з автентичними матеріалами – судовими рішеннями, договорами, угодами, офіційними документами – адже вони відображають реальні комунікативні ситуації у правовому середовищі. Залучення тематичних глосаріїв і завдань на порівняльний аналіз перекладів сприяє точнішому засвоєнню значення юридичних понять і формує здатність адекватно використовувати терміни у професійному контексті [1; с. 7].

Переклад нормативно-правових актів, статей міжнародних конвенцій, договорів та інших документів є важливою складовою навчального процесу. Така діяльність сприяє засвоєнню студентами фахової лексики, проте водночас обмежує можливості розвитку комунікативних умінь. Іншим ключовим елементом традиційного підходу виступає читання автентичних текстів. Викладачі зосереджують увагу на аналізі правових матеріалів –

судових рішень, законів, міжнародних угод, що допомагає студентам оволодіти навичками змістового аналізу документів, хоча практичне використання мови часто залишається поза увагою.

До класичних методик також належать письмові завдання, спрямовані на вдосконалення граматики та структурування юридичних текстів. Студенти зазвичай виконують вправи зі складання контрактів, меморандумів, резюме, що має безпосереднє значення для їхньої майбутньої професійної діяльності.

Ще одним традиційним підходом є лекційно-семінарська система, де викладач виступає основним джерелом знань, а студенти відтворюють матеріал у формі рефератів, повідомлень або перекладених текстів. Такий формат забезпечує належний рівень теоретичної підготовки, але не завжди сприяє розвитку практичних мовних навичок [2; с. 430].

Попри системність і фундаментальність класичних методів, їхня незначна орієнтація на інтерактивність, комунікацію та використання сучасних технологій ускладнює їх відповідність сучасним вимогам юридичної освіти. Водночас класичний підхід має низку переваг, що зумовлюють його ефективність у навчальному процесі. Зокрема, він забезпечує глибоке засвоєння граматики та лексики завдяки системному опрацюванню мовних структур. Це особливо важливо для оволодіння юридичною термінологією, яка потребує точності та відповідності професійному стилю. Робота з правовими текстами сприяє розвитку аналітичного мислення, необхідного для тлумачення складних документів – законів, договорів чи судових рішень. Крім того, класичні методи формують міцну теоретичну основу, що стає базою для подальшого вдосконалення мовної компетенції.

Разом із тим юридична англійська мова невіддільна від культурних і соціальних контекстів, у яких вона функціонує. Формування міжкультурної комунікативної компетентності стає невід'ємною складовою процесу навчання. Студенти мають оволодівати не лише мовними засобами, а й культурними кодами правових систем англомовних країн. Це передбачає ознайомлення з особливостями комунікації у британському та американському судочинстві, нормами ділового етикету, відмінностями між правовими традиціями загального (common law) та континентального (civil law) права. Такий підхід дозволяє уникнути формального засвоєння термінології та розвиває здатність інтерпретувати юридичні тексти з урахуванням культурних і правових контекстів [3].

У процесі викладання важливу роль відіграють інтерактивні методи, що створюють умови для практичного застосування набутих знань. Моделювання судових засідань, рольові ігри, дискусії, аналіз кейсів і проєктна діяльність сприяють формуванню комунікативної впевненості та навичок аргументованого висловлення позиції англійською мовою. Такі форми роботи наближають навчання до реальної професійної практики, формуючи вміння ефективно взаємодіяти у міжнародному юридичному середовищі.

Суттєве значення має також інтеграція цифрових технологій у процес вивчення юридичної англійської мови. Використання онлайн-платформ, зокрема Coursera, Legal English Online, Cambridge Law Studio, а також правових баз даних на кшталт Westlaw чи LexisNexis, розширює доступ до автентичних джерел і створює умови для самостійного вдосконалення мовної компетентності. Аудіо- та відеоматеріали, подкасти, вебінари допомагають студентам засвоювати особливості професійного спілкування у різних культурних і правових контекстах [4].

Не менш важливою складовою є система оцінювання, яка повинна враховувати не лише рівень володіння термінологією, але й комунікативні вміння студентів. Тестування знань лексики та граматики має поєднуватися з оцінюванням здатності вести діалог, аргументувати позицію, реагувати на професійні ситуації, дотримуючись норм міжкультурної взаємодії. Такий підхід забезпечує цілісне формування професійно орієнтованої іншомовної компетентності.

Результати аналізу практичного досвіду викладання свідчать, що поєднання термінологічно орієнтованих завдань з міжкультурними тренінгами сприяє підвищенню рівня засвоєння матеріалу, формує комунікативну гнучкість і професійну впевненість майбутніх юристів. Ефективною виявляється модель навчання, у якій співвідношення лінгвістичного та культурного компонентів становить приблизно 60:40, що дозволяє зберегти точність юридичної мови, не втрачаючи гуманітарного виміру комунікації. Такий баланс забезпечує підготовку фахівців, здатних не лише володіти професійною термінологією, а й ефективно застосовувати її у міжкультурному правовому просторі [5].

Висновки. Отже, сучасна методика викладання юридичної англійської мови має базуватися на поєднанні термінологічної точності та міжкультурної чутливості. Такий підхід формує не лише мовну, а й професійну ідентичність майбутнього юриста, здатного ефективно діяти у міжнародному правовому просторі. Інтеграція мовних, культурних і цифрових компонентів у навчальний процес сприятиме формуванню повноцінної професійної компетентності, що відповідає вимогам сучасної юридичної освіти та практики. Подальші дослідження доцільно спрямувати на розроблення конкретних методичних моделей і навчальних програм, адаптованих до різних рівнів володіння англійською мовою та спеціалізацій студентів.

Список використаних джерел та літератури

1. Kothalawala C., Kothalawala T., Pereira S. S. Move Analysis of Sri Lankan Legal Letters of Demand for Teaching English for Specific Purposes (ESP). *OUSL Journal*. 2023. Vol. 18, no. 1. P. 7–31. URL: https://doi.org/10.4038/ouslj.v18i1.7583 (date of access: 19.10.2025).

2. Nartiningrum N., Nugroho A. Developing english teaching materials for accounting students: an esp approach. *PROJECT (Professional Journal of English*

Education). 2020. Vol. 3, no. 4. P. 434. URL: https://doi.org/10.22460/project.v3i4.p434-442 (date of access: 19.10.2025).
3. Sadriddinova N. S. q. Legal english in uzbekistan: teaching esp for law students and professionals. *Research Focus International Scientific Journal*. 2025. Vol. 4, no. 1. URL: https://doi.org/10.5281/zenodo.14835646 (date of access: 19.10.2025).
4. Teachers' Reflections on Teaching Mathematics in English: A Consideration for Developing ESP Course / S. A. Samosir et al. *Journal of English for Academic and Specific Purposes (JEASP)*. 2024. Vol. 7, no. 2. URL: https://doi.org/10.18860/jeasp.v7i2.25069 (date of access: 19.10.2025).
5. Xatamova N. The future of legal english learning: integrating ai into esp education. *Modern approaches and new trends in teaching foreign languages*. 2024.
URL: https://doi.org/10.52773/tsuull.conf.teach.foreign.lang.2024.8.5/pnxs6025 (date of access: 19.10.2025).

Юлія ПАВЛОВА
Житомирський державний університет
Імені Івана Франка
Науковий керівник:
канд. пед. наук, доц. Прокопчук Н. Р.

ЦИФРОВИЙ СТОРІТЕЛІНГ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ РОЗВИТКУ ПИСЕМНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

Постановка проблеми. Питання формування іншомовної писемної компетентності у школярів займає центральне місце в сучасній методиці викладання англійської мови. Письмо вважається однією з найскладніших видів мовленнєвої діяльності, оскільки воно потребує не лише знання граматики та лексики, а й уміння логічно структурувати текст, добирати мовні засоби відповідно до комунікативної мети. У цифрову добу традиційні методи, орієнтовані переважно на відтворення готових моделей, не задовольняють потреб ані учнів, ані суспільства, що потребує компетентних користувачів мови та цифрових технологій [1, с. 25].

Сучасний учень щоденно створює та споживає великі обсяги мультимедійного контенту таких як фото, відео, пости, короткі тексти. Тому залучення цифрових інструментів у навчання не є простим доповненням, а природною умовою ефективної освіти, яка виникає у зв'язку з швидкими темпами розвитку технологій. Відповіддю на ці виклики стає цифровий сторітелінг – методика створення мультимедійних історій, у яких поєднуються текст, зображення, звук і відео. Саме вона дає можливість формувати мовні та комунікативні вміння в реальному контексті.

Актуальність дослідження. Актуальність обраної теми зумовлена необхідністю поєднання формування іншомовної компетентності з

розвитком цифрової грамотності, передбаченої Концепцією Нової української школи [6, с. 5]. Робота підкреслює важливість уміння навчатися впродовж життя, критично мислити, працювати в команді та використовувати сучасні технології. Цифровий сторітелінг сприяє реалізації цих цілей, адже він поєднує мовленнєву діяльність з творчим самовираженням і міжпредметною інтеграцією [5, с. 230].

У контексті переходу до змішаного й дистанційного навчання ця технологія стає особливо актуальною. Вона дозволяє забезпечити безперервність освітнього процесу, урізноманітнити завдання та створити умови для індивідуальної і групової роботи. Попри значний потенціал, цифровий сторітелінг ще не набув системного поширення у школах, що зумовлює потребу у ґрунтовному теоретичному й практичному дослідженні його ефективності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Цифровий сторітелінг активно досліджується в українській і зарубіжній педагогічній літературі. Так, О. Бойко доводить, що створення мультимедійних історій розвиває вміння учнів планувати текст, добирати мовні засоби та редагувати власні висловлення. Авторка наголошує, що саме поєднання письма з візуальним контентом сприяє глибшому засвоєнню лексико-граматичних структур [1, с. 25].

З. Крамська розглядає сторітелінг як інструмент підвищення ефективності навчання й виховання. За її словами, історія як форма навчального матеріалу формує емпатію, сприяє рефлексії та активізує когнітивні процеси [2, с. 144].

В. Павлюк підкреслює можливості цифрових платформ, що забезпечують колаборативне письмо, спільне редагування текстів і створення інтерактивних проєктів. Автор відзначає, що групові цифрові історії формують комунікативні вміння, уміння домовлятися та розподіляти ролі [3, с. 190].

І. Тарасова акцентує увагу на використанні сторітелінгу для розвитку монологічного мовлення, що тісно пов’язане з письмом. Вона зазначає, що створення історій сприяє переходу від усного планування до письмового викладу, що формує логічність мислення [4].

Т. Харченко та Н. Гостіщева визначають освітній потенціал цифрового сторітелінгу у формуванні мотивації, креативності та міжпредметних умінь. Дослідниці підкреслюють, що цифрова історія як навчальний продукт поєднує когнітивний, емоційний і соціальний аспекти навчання [5, с. 232].

Узагальнення зазначених праць дає змогу стверджувати, що цифровий сторітелінг є потужним дидактичним інструментом, здатним інтегрувати мову, творчість і технології в єдиний навчальний процес.

Таким чином, **метою** статті є обґрунтування педагогічної доцільності використання цифрового сторітелінгу у процесі формування англомовної писемної компетентності учнів основної школи та виявлення особливостей його практичного застосування.

Виклад основного матеріалу. Англомовна писемна компетентність охоплює систему знань і вмінь, що забезпечують створення зв’язних,

логічних, комунікативно доцільних текстів. Вона складається з мовного, дискурсивного, стратегічного та соціокультурного компонентів [1, с. 26].

Цифровий сторітелінг, на відміну від традиційних вправ, поєднує письмо з іншими видами мовленнєвої діяльності та цифровою творчістю. Під час створення історії учень не просто пише текст - він добирає візуальні елементи, озвучує фрагменти, аналізує логіку оповіді. Такий комплексний підхід сприяє глибшому розумінню структури тексту і розвиває стратегічні вміння планування [2, с. 145].

На нашу думку, створення історій підвищує мотивацію, оскільки письмова робота набуває реального комунікативного сенсу. За спостереженнями педагогів, учні проявляють більше ініціативи та відповідальності, коли бачать кінцевий результат — готове відео або презентацію, що може бути представлено на уроці чи шкільному заході [5, с. 234].

Для підтвердження ефективності методу було проведено опитування серед 16 учителів та 40 учнів з ліцеїв Житомирської громади. Учасникам пропонувалося оцінити частоту використання цифрового сторітелінгу під час уроків англійської мови.

Для узагальнення результатів підготовлено порівняльну діаграму, що відображає співвідношення відповідей респондентів і дає змогу порівняти тенденції у двох групах (див. рис. 1).

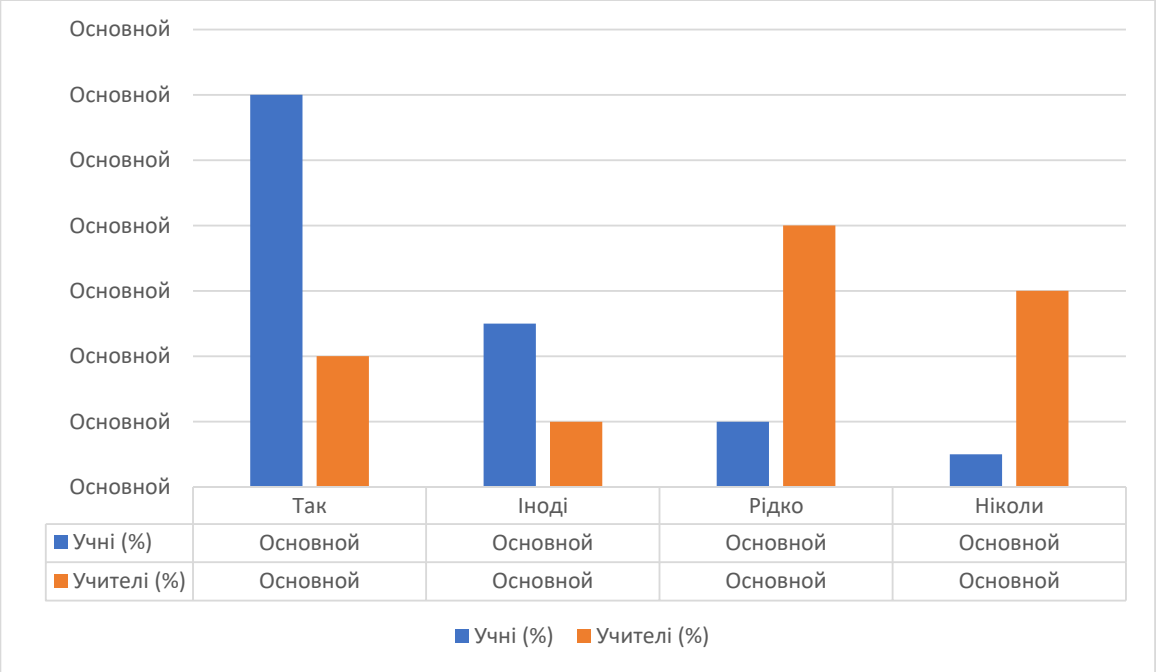


Рис. 1. Результати опитування щодо використання цифрового сторітелінгу

Порівняльний аналіз показав значну різницю між двома вибірками. Більшість учнів уже мають досвід створення цифрових історій, тоді як більшість учителів застосовують цю технологію епізодично або не використовують зовсім. Подібну тенденцію описують Харченко й Гостіщева

[5, с. 235], зазначаючи, що низький рівень цифрової компетентності педагогів гальмує упровадження інноваційних методів.

Результати підтверджують необхідність підвищення кваліфікації вчителів та створення методичних рекомендацій із поетапного впровадження технології сторітелінгу на уроках англійської мови. Ефективним виявився підхід, коли учні працюють над короткими проєктами: створюють історію, присвячену знайомим темам («My Family Traditions», «A Day to Remember», «My Dream City»), готують текст англійською, додають ілюстрації, монтують коротке відео. Учитель виступає наставником, допомагає редагувати текст і консультує з технічних питань.

Такі завдання не лише розвивають писемні навички, а й формують самостійність, відповідальність і командну взаємодію. За Бойко [1, с. 26], саме колективне створення історії стимулює взаємонавчання, оскільки учні обговорюють зміст, структуру, добір лексики. Крамська [2, с. 145] додає, що сторітелінг створює умови для формування емоційного інтелекту, адже кожна історія має особистісний зміст і спонукає до емпатії.

У процесі навчання англомовного письма цифровий сторітелінг можна інтегрувати на різних етапах навчання. На початковому для опису подій або людей; на середньому – для створення діалогів і коротких оповідей; на старшому – для аналітичних чи рефлексивних есе. Гнучкість методу дозволяє адаптувати його до різних вікових груп і навчальних цілей.

Як зазначає Федик, існує декілька основних етапів сторітелінгу. Першим є генерування ідей, де вчитель задає тематику історії, а учні створюють власний реальний або вигаданий сюжет. Наступним учні працюють над дослідженням та ознайомленням. Саме на цьому етапі вони навчаються пошуку інформації, відбору якісних матеріалів та їх перевірку. Після настає найважчий етап – написання власне тексту, де учні мають працювати зі всіма матеріалами та комбінувати їх в свою історію. І власне надалі студенти працюють над компонуванням свого тексту, доданням ілюстрацій, відео, ефектів, звуків, кадруванням та створенням цілісної цифрової історії [7, с. 62–63].

Підсумовуючи, можна стверджувати, що цифровий сторітелінг виступає універсальним педагогічним засобом, який сприяє розвитку не лише писемних, а й соціальних компетентностей. Він формує у школярів упевненість у власних силах, уміння презентувати результати та позитивне ставлення до письма як творчого процесу.

Висновки. Результати спостереження підтверджують ефективність цифрового сторітелінгу як інноваційного методу навчання англійського письма. Його використання підвищує мотивацію, сприяє глибшому засвоєнню мовного матеріалу, формує креативність і критичне мислення.

Основною проблемою залишається недостатня підготовленість учителів до застосування цифрових технологій. Необхідно забезпечити системне підвищення їхньої кваліфікації, створити методичні рекомендації, зразки уроків і відеоінструкції. Важливо також поширювати кращі практики серед педагогічних спільнот.

Таким чином, цифровий сторітелінг довів свою ефективність як засіб розвитку англомовної писемної компетентності й водночас інструмент формування сучасної, технологічно грамотної особистості.

Список використаних джерел

1. Бойко О. Ю. Цифровий сторітелінг у навчанні англомовного письма. Редакційний комітет, 2024. С. 25–26. URL: https://files.znu.edu.ua/files/Bibliobooks/Inshi79/0058872.pdf#page=25
2. Крамська З. М. Сторітелінг як інструмент підвищення ефективності навчання та виховання. *Українські студії в європейському контексті*: збірник наукових праць, 2024, № 9, С. 144–145. URL: http://obrii.org.ua/usec/storage/conference/zb_vol9_2024.pdf#page=145
3. Павлюк В. І. Цифрові платформи для створення сторітелінгу на уроках англійської мови у початковій школі. *Академічні студії*. Серія «Педагогіка», 2021, Т. 2, № 3, С. 185–190.
URL: http://178.20.159.56/index.php/pedagogy/article/view/112
4. Тарасова І. Розвиток навичок монологічного мовлення на уроках англійської мови за допомогою методу Storytelling в старшій школі. 2024. URL: http://46.63.9.20:88/jspui/handle/123456789/1125
5. Харченко Т., Гостіщева Н. Освітній потенціал цифрового сторітелінгу в навчанні англійської мови. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету*. Серія: Педагогіка, 2024, Вип. 1(32), С. 230–237.
6. Гриневич Л., Елькін О., Калашнікова С., Коберник І., Ковтунець В., Макаренко О., Малахова О., Нанаєва Т., Усатенко Г., Хобзей П., Шиян Р. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. 2016.
7. Федик Т. Цифровий сторітелінг – основний інструмент навчання та спілкування xxi століття. 2024. URL: https://vspu.net/sit/index.php/sit/article/download/5682/5098

Анастасія ПЕЛЯК
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
Науковий керівник:
канд. філол. наук, доц. Шуляк І.М.

РЕГІОНАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У НОВИНАХ

Постановка проблеми. У сучасному світі англійська мова набула статусу глобального засобу міжнародного спілкування, що обумовило формування численних її регіональних варіантів. Ці варіанти відображають культурну та соціальну ідентичність суспільств, у яких функціонує мова, зокрема у сфері мас-медіа. Новини як один із провідних жанрів медіадискурсу не лише

передають інформацію, а й транслюють мовні моделі, характерні для певного регіону. Проте, попри значну кількість праць з вивчення варіативності англійської мови, регіональні особливості її функціонування у новинному дискурсі залишаються недостатньо систематизованими [2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема варіативності англійської мови активно розроблялася у працях таких дослідників, як Д. Крістал, Б. Качру, Дж. Дженкінс, П. Трудгілл, Г. Віддоусон, Ч. Барбер та ін. [1; 2; 3; 4; 8; 9]. Вони розглядали питання становлення національних стандартів англійської мови, її соціолінгвістичних аспектів та впливу глобалізації на розвиток мовних норм. Зокрема, Б. Качру [4] окреслив модель «внутрішнього», «зовнішнього» і «розширеного» кіл англійської, що пояснює її багатовекторне поширення. Дж. Дженкінс [3] розвиває концепцію *World Englishes*, підкреслюючи комунікативну рівноправність регіональних варіантів. Дослідження П. Трудгілла [8] і Г. Віддоусона [9] акцентують на соціальних чинниках мовної варіації. Проте питання практичного вияву цих варіацій у новинних текстах залишається відкритим і вимагає подальшого аналізу.

Обґрунтування актуальності дослідження. Розвиток інформаційного простору XXI століття супроводжується зростанням ролі англійської мови у медіасфері. Новини — головний канал формування суспільних уявлень, а тому аналіз мовних особливостей новинного дискурсу дозволяє глибше зрозуміти механізми впливу мови на масову свідомість. Актуальність дослідження зумовлена потребою виявлення регіональних відмінностей у функціонуванні англійської мови, що відображають специфіку культурних, політичних і соціальних контекстів різних англомовних країн — Великої Британії, США, Австралії та держав ЄС [5; 6].

Формулювання мети. Метою дослідження є визначення регіональних особливостей англійської мови у новинному дискурсі та опис впливу соціокультурних чинників на формування лексико-граматичних і прагматичних відмінностей у мовленні новинних медіа різних англомовних регіонів.

Виклад основного матеріалу з обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Регіональна варіативність англійської мови у новинному дискурсі є результатом взаємодії історичних, соціокультурних і медіа-комунікативних чинників. Новини як публіцистичний жанр не лише передають інформацію, а й відображають ціннісні орієнтири та ментальні риси суспільства. Тому аналіз лінгвостилістичних особливостей англійської мови у ЗМІ різних країн дає змогу окреслити специфіку регіонального мовного коду, що функціонує у межах єдиної глобальної системи [1].

Британський варіант англійської мови традиційно асоціюється зі зразком нормативності та формальної точності. У британських новинах (BBC, The Guardian, The Times) спостерігається перевага офіційно-нейтрального тону, чітка структурованість текстів, використання складнопідрядних конструкцій і модальних дієслів, які забезпечують об’єктивність і коректність суджень. У

синтаксичному аспекті характерними є безособові конструкції (it is reported that…, it appears that…), які зберігають дистанцію між журналістом і подією [6]. Лексика тяжіє до книжних норм із незначною кількістю розмовних елементів, що зумовлює стримане емоційне забарвлення. У прагматичному аспекті британська новина орієнтована на раціональне сприйняття й аналітичне осмислення події.

Американський варіант англійської мови, навпаки, прагне до динамічності, емоційності й спрощення граматичних конструкцій. У новинах таких видань, як The New York Times, CNN чи The Washington Post, простежується тенденція до використання коротких речень, активних форм дієслів і персоніфікованих звернень, що сприяє створенню ефекту «живої присутності». Типовими є метафоричні вирази та елементи експресивності: порівняння, кліше, неологізми. Американський новинний дискурс формує відчуття прямого діалогу з аудиторією, а не відстороненого інформування. Це узгоджується з культурною моделлю США, де цінуються відкритість, простота й оперативність подачі інформації [2; 8].

У європейському варіанті англійської мови (Euro-English), поширеному у транснаціональних виданнях (Euronews, Politico Europe), відчутна тенденція до стандартизації та нейтралізації культурних маркерів. Англійська тут виконує роль лінгва франка для комунікації між носіями різних мов. Через це лексика часто містить кальки та запозичення з європейських мов (actual, eventual, control у нетипових для британського вжитках). Стилістично тексти тяжіють до офіційно-інформаційного тону, уникаючи ідіом і колоквіалізмів. Така форма комунікації сприяє точності та зрозумілості для широкої, поліетнічної аудиторії, що є однією з ключових ознак європейського медіадискурсу [3].

Австралійський варіант англійської мови поєднує риси британського стандарту та місцевих лінгвістичних інновацій. У ЗМІ (ABC News Australia, The Sydney Morning Herald) активно використовуються лексеми з локальним відтінком, що мають культурно-побутове походження (arvo – afternoon, brekkie – breakfast). Такі слова надають текстам невимушеного, доброзичливого тону, відображаючи характерну для австралійського суспільства неформальність спілкування [5]. При цьому синтаксис залишається переважно британським, із широким уживанням складнопідрядних речень та пасивних конструкцій. Отже, австралійський медіадискурс демонструє баланс між національною автентичністю та відповідністю загальним англомовним нормам.

Порівняльний аналіз дозволяє виокремити три рівні регіональних відмінностей.

1. Лексико-семантичний рівень виявляє розходження у слововживанні, синонімії та ступені емоційності: британські медіа зберігають книжність і точність; американські — простоту й образність; європейські — нейтральність; австралійські — локальний колорит.

2. Граматичний рівень характеризується різницею у використанні часів, модальних форм і ступенем номінативності. Наприклад, американські тексти частіше вживають simple past замість present perfect, а європейські — конструкції з be to чи shall, що є архаїзмом для інших варіантів [4; 6].

3. Прагматичний рівень відображає варіативність у комунікативній стратегії: від аналітичної дистанційності британців до емоційної залученості американців, від міжкультурної нейтральності європейців до неформальної австралійської відкритості [7; 9].

Узагальнюючи результати, можна стверджувати, що регіональна варіативність англійської мови у новинах є не лише проявом лінгвістичних відмінностей, а й індикатором соціокультурних процесів. Вона відображає баланс між глобальною уніфікацією англомовного простору та збереженням локальної ідентичності кожного мовного різновиду. Новинний дискурс, таким чином, постає як жива лабораторія взаємодії мовних норм і культурних традицій, де формується сучасна модель англійської мови як глобального комунікативного феномену [2; 8; 9].

Висновки. Регіональні особливості англійської мови у новинах визначаються поєднанням лінгвістичних, соціальних і культурних чинників. Вони свідчать про поліцентричність англійської мови, що реалізується у різних комунікативних просторах. Аналіз показав, що британський варіант орієнтується на точність і формальність, американський — на експресивність, європейський — на стандартизованість, а австралійський — на локальну ідентичність. Такий підхід підтверджує тенденцію до гармонійного співіснування глобалізаційних і локалізаційних процесів у мовній системі сучасної англійської.

Список використаних джерел

1. Barber C. The English Language: A Historical Introduction. Cambridge : Cambridge University Press, 2020.
2. Crystal D. English as a Global Language. Cambridge : Cambridge University Press, 2019.
3. Jenkins J. World Englishes: A Resource Book for Students. London : Routledge, 2020.
4. Kachru B. The Alchemy of English: The Spread, Functions and Models of Non-Native Englishes. Oxford : Pergamon, 2020.
5. Peters P. Australian English: Its Evolution and Current State. Sydney : UNSW Press, 2022.
6. Quirk R., Greenbaum S. A Comprehensive Grammar of the English Language. London : Longman, 2021.
7. Thomas L. Language, Society and Power. London : Routledge, 2021.
8. Trudgill P. Sociolinguistics: An Introduction to Language and Society. London : Penguin Books, 2021.
9. Widdowson H. Aspects of Language Teaching. Oxford : Oxford University Press, 2019.

Іванна ПЕНЮШКЕВИЧ
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
канд. пед. наук, доц. Папіжук В.О

ВИКОРИСТАННЯ РОЛЬОВИХ ІГОР ДЛЯ РОЗВИТКУ ІНТЕРАКТИВНИХ ВМІНЬ У ПАРНОМУ РЕЖИМІ УЧНІВ СЕРЕДНЬОГО ЕТАПУ

Постановка проблеми. У сучасному навчанні англійської мови ключовим завданням є розвиток інтерактивних умінь учнів, що забезпечує їхню здатність ефективно спілкуватися в реальних комунікативних ситуаціях. Особливо важливим це стає на середньому етапі, коли учні вже володіють базовими знаннями, але потребують практики їх використання у спілкуванні. Традиційні вправи на відпрацювання граматики чи лексики не завжди створюють умови для активного мовлення. Тому рольові ігри, що моделюють ситуації реального життя та передбачають взаємодію у парах, є ефективним методом розвитку інтерактивних умінь.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження свідчать, що рольові ігри підвищують мотивацію, формують навички комунікативної співпраці та сприяють розвитку критичного мислення. Вчені, такі як **J. Harmer**, який наголошує на ролі рольових ігор у створенні реальної комунікації та підвищенні мотивації учнів, а також інші дослідники, зокрема **О. О. Несен** та **Т. М. Бичківська** відзначають, що моделювання побутових чи навчальних ситуацій дозволяє учням опановувати мовні структури та долати мовний бар'єр.

Обґрунтування актуальності дослідження. Впровадження у навчання іноземної мови рольових ігор та використання парної співпраці учнів, які вчаться слухати співрозмовника й адекватно реагувати на його репліки, розвиває соціальні навички та відповідає вимогам Нової українською школи, яка акцентує на вільному спілкуванні іноземною мовою серед інших ключових компетентностей випускника школи. Саме тому тема нашої розвідки є актуальною та сучасною.

Метою статті є дослідження можливостей використання рольових ігор як засобу розвитку інтерактивних умінь у парному форматі учнів середнього етапу у навчанні англійської мови.

Виклад основного матеріалу. Парний формат - це цільова організація навчальної діяльності, що передбачає активну співпрацю та взаємодію двох учнів. Його основна мета полягає у спільному виконанні комунікативного завдання та формуванні навичок ефективної усної взаємодії у процесі рольової гри.

Ця форма роботи суттєво відрізняється від традиційного навчального діалогу, що дозволяє акцентувати увагу на її комунікативній цінності.

Діалог (як навчальна вправа) часто має на меті відпрацювання конкретних, заздалегідь визначених мовних структур, лексики або фіксованої послідовності реплік. Він може бути заученим, шаблонним, схожим на тренувальні вправи, що не завжди сприяє подоланню невпевненості у спілкуванні.

Рольова гра, як провідний засіб реалізації парного формату, функціонує як потужний комунікативно-пізнавальний симулятор. Вона перетворює навчальний матеріал на функціональний інструмент, оскільки змушує учнів вийти за межі відтворення заздалегідь підготовлених фраз. Прийняття на себе соціальної ролі (покупець, турист, лікар) створює життєвий контекст, необхідний для мотивації мовленнєвого акту та стимулює цілеспрямовану комунікацію. [2, с. 203]

Ключовим результатом взаємодії у парному форматі є формування навички автоматизованого використання лексико-граматичних структур. Забезпечуючи високий ступінь практичної спрямованості, гра вимагає від учня креативності та мовної гнучкості - здатності швидко адаптувати знання до динамічних умов спілкування. Це сприяє не лише засвоєнню знань, а й розвитку творчого мислення через самостійне конструювання мовних моделей.

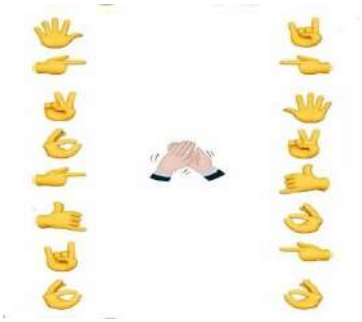
Парний формат (у контексті рольової гри) передбачає виконання комунікативного завдання в парі, де ключовим є досягнення мети (наприклад, домовитися про зустріч, купити квиток, вирішити проблему). Він включає не лише обмін репліками, а й:взаємодію (слухання, невербальні знаки),непередбачуваність (реакція на несподівану репліку партнера),створення власних мовних моделей на основі ситуації, а не просто повторення зразків та комунікативну мету, яка стоїть вище за граматичну коректність, що стимулює учнів долати мовний бар'єр. [6, с. 44]

Саме парний формат виступає як оптимальний психологічний інструмент. Він дозволяє реалізувати принцип масової та одночасної комунікації, залучаючи кожного учня до активного мовлення. Співпраця з одним партнером значно знижує рівень мовленнєвої тривожності (speaking anxiety), що є критичним на середньому етапі. Учні, які зазвичай соромляться виступати перед усім класом, почуваються впевненіше в анонімному міні-діалозі. Це створює комфортне середовище для природного засвоєння матеріалу через метод спроб і помилок, оскільки помилка в процесі навчання є природною та необхідною. [5, с. 99]

Отже, виходячи з тези, що парний формат рольових ігор відрізняється від звичайного діалогу, адже кожна взаємодія двох учнів непередбачувана та потребує швидкого реагування, це сприяє розвитку інтерактивної компетентності учасника. Необхідною умовою ефективної роботи у парному форматі є створення рандомних пар для діалогу. Саме тому ми вважаємо за доцільне розглянути деякі можливості для вчителя створити такі унікальні комбінації у парах, наприклад:

1.Поділ за рухом (Movement and Action):

Спільний жест (Shared Gesture): Вчитель таємно роздає картки з назвами двох простих фізичних дій (наприклад, плескіт долонь чи підняття правої руки). Учні повинні мовчки знайти партнера, який має той самий набір дій. Це змушує їх взаємодіяти невербально перед початком мовної гри. *(Малюнок 1)*



Малюнок 1

2.Поділ за відомими персонажами (Famous Duos):

Підготовлені картки з іменами відомих персонажів мультфільмів, фільмів або навіть історичних осіб, які завжди йдуть у парі.*(Малюнок 2)*

Приклад: Tom - Jerry.

Малюнок 2

3.Поділ за випадковим вибором імен (The Name Draw):

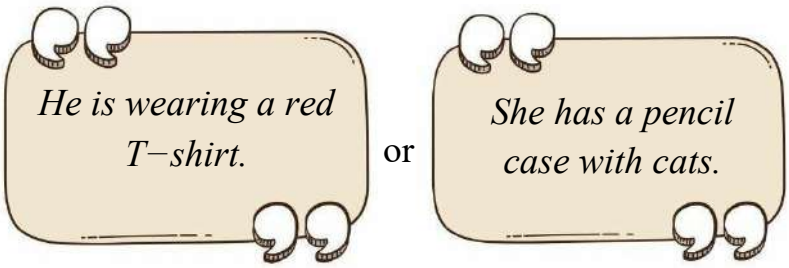
Учні пишуть своє ім'я (*My name is...*) на паличках від морозива або невеличких картках і кидають їх у капелюх/коробку. Вчитель витягує два імені одночасно. Ці два учні і є пара для рольової гри, що усуває будь-яку можливість вибору за рівнем знань чи дружбою, що забезпечує непередбачувані комбінації та змушує учнів взаємодіяти з різними однокласниками. Це допомагає формувати навички соціальної взаємодії та партнерства.*(Малюнок 3)*

Малюнок 3

4.Мій секретний сусід (My Secret Neighbour):

Учні пишуть на картці одну унікальну деталь про свого сусіда по парті (але не його ім'я). *Наприклад: He is wearing a red T−shirt* або *She has a pencil case with cats.* Картки збираються, перемішуються і роздаються навмання.

Учень, який отримав картку, має знайти ту людину, яку описує картка. Щойно він її знаходить, вони автоматично стають парою.*(Малюнок 4)*



Малюнок 4

Висновки. Отже, рольові ігри у парному форматі є ефективним засобом розвитку інтерактивних умінь учнів, які сприяють практичному застосуванню англійської мови, активізують мовленнєву діяльність, підвищують мотивацію та забезпечують формування комунікативної компетентності учнів середнього етапу. Особливу роль у ефективності такої організації навчальної діяльності відіграє правильний розподіл учнів на пари, який створює непередбачувані мовні ситуації та стимулює активну взаємодію. Використання таких ігор відповідає сучасним методичним вимогам до розвитку інтерактивних вмінь учнів та робить урок більш динамічним та результативним.

Список використаних джерел та літератури

1. Бичківська Т. М. Використання інтерактивних методів навчання у процесі формування комунікативної компетенції учнів на уроках англійської мови. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологія»*. 2017. Т. 1, Вип. 64(1). С. 48–52.

2. Бровкіна О. В., Турчин К. В. Рольові ігри на заняттях з іноземної мови. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2023. Вип. 61, Т. 1. С. 202–207.

3. Гриненко М. Г. Розвиток діалогічного мовлення учнів середньої школи на уроках іноземної мови. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2018. Вип. 1(42). С. 78–81.

4. Несен О. О. Рухова активність учнів під час шкільних уроків англійської мови : метод. рек. для студ. ф-ту інозем. філології.Харків : ХНПУ, 2021. 31 с.

5. Рябенко М. В**.** Комунікативні ігри на уроках англійської мови як засіб підвищення мотивації учнів. *Сучасні тенденції розвитку іноземних мов у вищих навчальних закладах* : матеріали ІІІ Всеукр. студ. наук. конф. (Суми, 17–18 квітня 2018 р.). Суми : СумДУ, 2018. С. 98–101.

6. Harmer J. How to Teach English. Harlow : Pearson Education, 2015. 288 p.

Євгенія ПЕРВУШИНА
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
доктор пед. наук, проф. Щерба Н.С.

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ УЧНІВ ОСНОВНОГО ЕТАПУ ВИВЧАЮЧОГО ЧИТАННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ ЗА ДОПОМОГОЮ ВЕБ-ПЛАТФОРМИ PERUSALL

Постановка проблеми. У сучасному світі цифрової освіти значно зросла та продовжує зростати потреба у використанні онлайн-інструментів та універсальних підходів до навчання читання іноземною мовою. Ці онлайн-засоби допомагають якісно навчати та забезпечити активну участь учнів. Так як традиційне навчання з кожним роком все більше втрачає свою актуальність та використання застарілих методів навчання читання іноземною мовою не має такого попиту як раніше, одним із інноваційних рішень стало застосування веб-платформи Perusall, що надає можливість як учням, так і вчителям, поєднувати технологічні можливості та педагогічні принципи співпраці. Також це є продуктивним засобом взаємодії з однодумцями та отримання зворотного зв'язку, що має значний вплив на самостійний розвиток не лише читання, а і лексико-семантичних навичок із можливістю контролювати вміст плагіату.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останніми роками особливості навчання учнів основного етапу вивчаючого читання іноземною мовою за допомогою цифрових технологій є центром уваги науковців у галузі методики навчання іноземних мов. Зокрема, у працях зарубіжних учених можна помітити потенціал використання соціальних платформ як засіб активного навчання.

Так, G. Cecchinato та L. Foschi у своєму дослідженні [1] зазначають платформу *Perusall* як ефективну можливість реалізації інноваційного навчання, оскільки вона поєднує соціальне навчання та аналітичну активність студентів. Зазначені науковці доводять, що використання цієї платформи сприяє глибшому розумінню текстів і розвитку критичного мислення.

M. Li та J. Li [2] зосереджують увагу на мотивації, зазначаючи, що інтеграція *Perusall* у навчальний процес підвищує залученість учнів у роботу з академічними текстами та покращує результати навчання. Схожі результати отримала V. Clinton-Lisell [3], яка виявила позитивну динаміку між активністю користувачів у Perusall і підсумковими оцінками студентів.

У дослідженні J. Tian [4] підкреслено важливість використання соціальної анотації у курсах англійської мови для спеціальних цілей (ESP). Автор відзначає, що платформа створює умови для глибшого розуміння наукових текстів і сприяє розвитку термінологічної компетентності студентів.

K. Miller, B. Lukoff, G. King та E. Mazur [5] у своїй праці проаналізували ефективність *Perusall* у курсах фізики, зазначаючи, що надання коментарів підвищує готовність учнів до занять та є стимулом до опрацювання минулого матеріалу, щоб поглянути на вже пройдений матеріал з урахуванням нового. Дослідження J. Hanc, M. Hancova та D. Borovsky [6] закріпили цей висновок та наголосили на подальшій потребі формування аналітичного мислення та використання *Perusall* як засобу формувального оцінювання.

Актуальність дослідження полягає в реалізації нових завдань та цілей Нової української школи, які вимагають зменшити відсоток пасивного сприйняття та засвоєння інформації серед учнів. Натомість освітяни мають підвищити активність формування важливих компетентностей, які впливають на всі процеси навчання. Також вважається, що вивчаюче читання іноземною мовою є фундаментом для розвитку інформаційної та критичної компетентностей, за допомогою яких учні мають не просто розуміти, а мати змогу глибоко аналізувати, інтерпретувати та оцінювати іншомовний текст. Так як у середній ланці школи відбувається перехід від елементарного читання до роботи зі складними та автентичними текстами, дослідження є актуальним для розробки специфічних стратегій та залучення використання різноманітних платформ на уроці, які враховують вікові зміни дітей та зростаючі вимоги до рівня володіння іноземною мовою.

Мета статті - обґрунтувати ефективність і методичні особливості використання веб-платформи Perusall для формування умінь вивчаючого читання іноземною мовою в учнів основного етапу, а також розробити рекомендації щодо інтеграції платформи у навчальний процес.

Виклад основного матеріалу. Perusall — це безкоштовний додаток для спільного читання текстів, який поєднує в собі принципи соціального навчання та використання ігрових елементів. Платформа розроблена таким чином, щоб зробити читання більш свідомим, соціальним, активним та, що не менш важливо, результативним процесом. Основна мета додатку — забезпечити не лише активне читання, а і залучити учнів у всі процеси навчання. Замість того, щоб просто прочитати матеріал і відповісти на запитання, вони дискутують з приводу змісту у режимі реального часу. Кожен користувач бачить коментарі своїх співрозмовників, може реагувати на них, використовуючи анімаційні картинки та емоджі, та доповнювати чи спростовувати певну думку. Це вводить у атмосферу спільного читання та перебування у класі, адже учні взаємодіють між собою на рівні реального життя та мають все необхідне для роботи з текстом в тому числі. Також, за бажанням, кожен має змогу створювати власне ком'юніті та відмічати інших користувачів, щоб вони звернули увагу на тематичний матеріал.

Інноваційність Perusall також полягає у використанні штучного інтелекту для автоматичного оцінювання. Система аналізує якість і кількість коментарів, який ступінь активності користувача та навіть те, наскільки ретельно він опрацював текст. Такий деталізований та уважний підхід стимулює стабільність участі та відіграє значну роль у формуванні

дисципліни, відповідальності та сталої мотивації до читання, що є однією зі складових успішного навчання.

Також додаток пропонує вчителям і учням низку інструментів, які роблять навчальний процес гнучким і зручним, серед яких: завантаження матеріалів, функція коментування, інтерактивне обговорення, система автоматичного оцінювання та звіти для викладачів (див. Рис. 1).

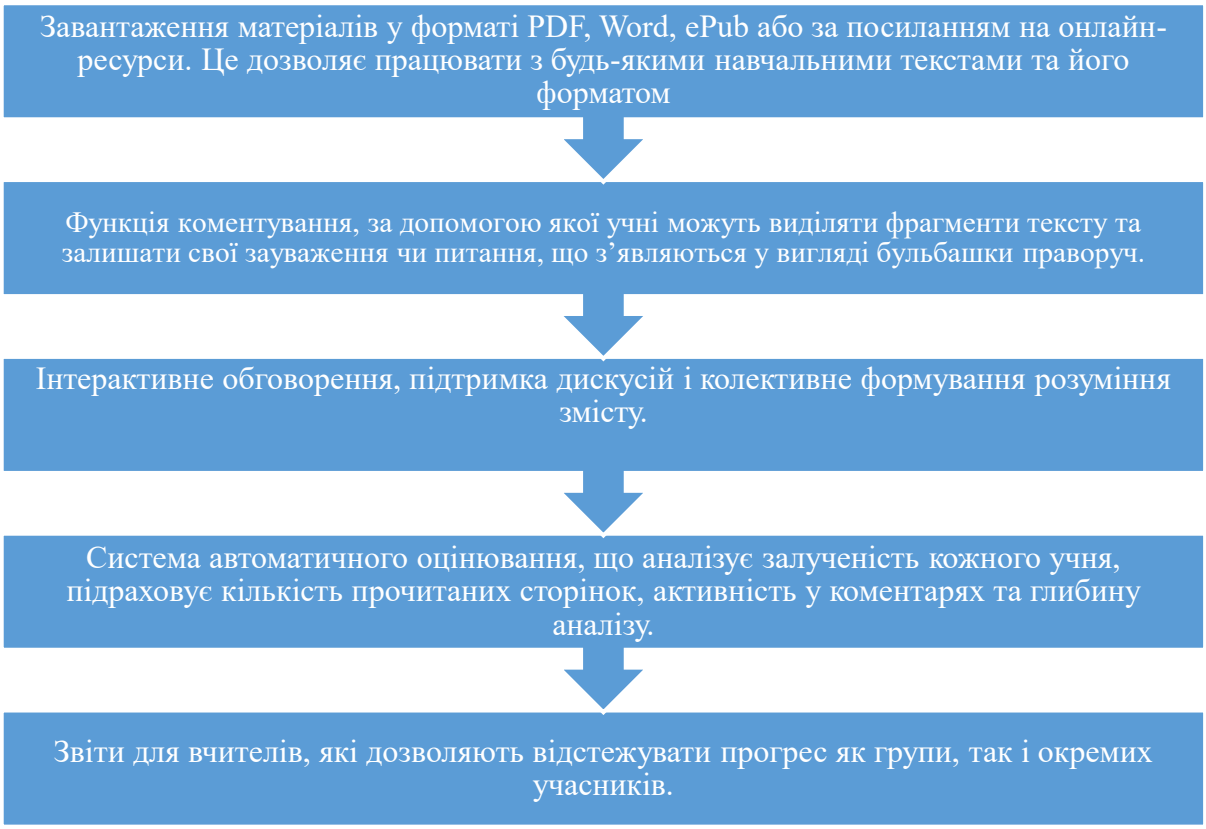


Рис. 1. Основні функції та можливості платформи Perusall

Платформа реалізує принципи комунікативного підходу, оскільки головна увага зосереджена на взаємодії між учнями. Читання трансформується з ізольованого процесу в активну інтеграцію кожного учасника, адже вони обмінюються думками, висловлюють власні інтерпретації тексту та ставлять уточнювальні запитання. Це сприяє розвитку комунікативної компетентності та вмінню висловлюватись іноземною мовою у письмовій формі.

Також в основі використання Perusall лежить соціально-конструйований підхід, відповідно до якого, знання отримуються та засвоюються у процесі спільної діяльності. Кожен учень є не просто пасивним споживачем інформації, а і співучасником створення нової. Не менш важливу роль відіграє обговорення коментарів, яке сприяє глибшому розумінню тексту, адже кожен учасник має різну точку зору та має змогу формувати колективне пояснення прочитаного.

Крім того, веб-платформа ефективно реалізує принципи критичного читання, оскільки користувачі мають можливість аналізувати зміст, структуру та аргументацію автора. Завдяки функції коментування учні

можуть ставити запитання, наприклад: «Чому автор вважає це важливим?», «Які докази він наводить?». Таким чином, учень активно формує вміння до аналітичного мислення та правильно аргументувати власну точку зору.

Perusall поєднує сучасні технології та педагогіку, створюючи умови для інтерактивного навчання. Використання цифрових інструментів (анотацій, реакцій, опитувань) сприяє активній участі учнів, розвиває навички цифрової грамотності та самостійної роботи з інформацією.

Застосування додатку в процесі навчання іноземної мови допомагає підвищувати мотивацію учнів завдяки елементам взаємодії та оцінюванню участі, що впливає на їх зацікавлення у читанні. Безпосередня взаємодія з текстом і коментарями сприяє глибшому розумінню та критичному аналізу і формуванню навичок роботи з автентичними текстами. Також учитель може завантажувати публікації, статті або уривки художніх творів, що допомагають учням адаптуватися до мовних ситуацій, які можуть їх спіткати в житті. Крім того, платформа розвиває вміння працювати в команді, вдало аргументувати свою думку та враховувати думку інших.

Так як Perusall працює у веб-браузері або як мобільний додаток, це робить використання платформи зручним та доступним, що дозволяє учням працювати незалежно від місцезнаходження.

У результаті використання Perusall сприяє не лише розвитку мовних навичок, а й формуванню компетентностей XXI століття — комунікативної, соціальної, критичної та цифрової.

Щодо практичного застосування Perusall, то воно можливе на різних етапах навчального процесу. Вчитель завантажує оповідання або уривок із твору, учні читають і коментують текст, виділяючи ключові мотиви, риси персонажів чи культурні аспекти. Під час навчання академічного читання учні можуть колективно аналізувати структуру тексту, аргументацію та термінологію. Коментарі у Perusall також слугують фундаментом для підготовки до дискусій або дебатів для подальшого обговорення на уроці.

Вчитель може просити учнів знаходити приклади певних конструкцій чи виразів безпосередньо у тексті та на основі отриманих результатів відстежувати прогрес кожного безпосередньо на платформі, що допомагає одразу коригувати навчальний процес у разі проблем із засвоєнням матеріалу.

Такі підходи показують, що Perusall може використовуватись як у традиційних аудиторних заняттях, так і в дистанційному або змішаному режимі навчання.

Висновки. Отже, використання веб-платформи Perusall у процесі навчання читання іноземною мовою відкриває безліч нових та унікальних можливостей перед учнем для розвитку критичного мислення, комунікативних умінь та брати активну участь протягом всього курсу навчання. Вона трансформує читання із пасивного процесу сприйняття інформації у активну та динамічну взаємодію між текстом, учнем, вчителем та спільнотою.

Perusall є ефективним інструментом реалізації комунікативного, соціального, інтерактивного та критичного навчання. Її використання формує компетентності, необхідні у цифрову епоху, а саме: аналітичність, креативність, співпраця, аналіз та автономність. Таким чином, навчальний процес стає більш цікавим, ефективним та орієнтованим на реальні потреби учнів.

Список використаних джерел і літератури

1. Cecchinato, G., Foschi, L. C. Perusall: University learning-teaching innovation employing social annotation and machine learning. *Interdisciplinary Journal of Technology, Culture and Education.* 2020. P. 13–28.
2. Li, M., Li, J. Using Perusall to Motivate Students' Curriculum-based Academic Reading. *Journal of Computers in Education.* 2022. P. 58–71.
3. Clinton-Lisell, V. Social annotation: what are students' perceptions and how does social annotation relate to grades? *Research in Learning Technology.* 2023. Vol. 31, Article 2795. P. 16.
4. Tian, J. Investigating Students' Use of a Social Annotation Tool in an English for Science and Technology Course. *Lecture Notes in Computer Science.* 2019. Vol. 11579. P. 658–668.
5. Miller, K., Lukoff, B., King, G., Mazur, E. Use of a Social Annotation Platform for Pre-Class Reading Assignments in a Flipped Introductory Physics Class. *Frontiers in Education.* 2018. Vol. 3, Article 8. P. 9.
6. Hanc, J., Hancova, M., Borovsky, D. Social Reader Perusall – a Highly Effective Tool and Source of Formative Assessment Data. 2023. Vol. 14, Article. 2. P. 11–19.
7. Perusall. Empowering active learning: A social annotation tool for improving student engagement. 2023. URL: https://www.perusall.com/blog-categories/published-studies.
8. University of Michigan. What is "Perusall"? Center for Research on Learning and Teaching. 2019. URL: https://its.umich.edu/
9. IMS Global Learning Consortium. Perusall. 1EdTech Certification Page. 2022. URL: https://www.1edtech.org/
10. Cornell University. Social Annotation. *Center for Teaching Innovation*. 2023. URL: http://www.cornell.edu/

Дарина ПЕТРИКОВИЧ
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
к. пед. наук, доц. Прокопчук Н.Р.

РОЗВИТОК КОГНІТИВНО-КОМУНІКАТИВНИХ ВМІНЬ УЧНІВ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Постановка проблеми. Сучасна реформа старшої школи в Україні, що реалізується в межах НУШ (Нової української школи), передбачає поетапний перехід до профільного навчання у ліцеях. З 2027 року учні 10-12 класів зможуть обирати профілі навчання та відповідні курси, що створює нові можливості та виклики для формування умінь, які поєднують мовну й пізнавальну складові. Відповідно до Концепції профільного навчання у старшій школі, навчання організовується за трьома основними освітніми кластерами:

1. STEM-кластер (природничо-математичний та технологічний напрями),
2. мовно-літературний кластер,
3. соціально-гуманітарний кластер.

Саме суспільно-гуманітарний профіль має на меті формування в учнів розвинених соціальних, комунікативних, мовних та критико-аналітичних компетентностей, що забезпечують готовність до ефективної участі в суспільному житті, міжкультурній взаємодії та продовженні навчання у гуманітарній чи соціальній сфері [2].

У цьому контексті викладання англійської мови набуває особливого значення, адже саме воно сприяє розвитку когнітивних і комунікативних навичок, необхідних для формування глобальної компетентності — здатності мислити, аналізувати, аргументувати, вести дискусію [1, с. 56].

Також, реформа освіти висуває нові вимоги до методики викладання англійської мови, орієнтуючи педагогів не лише на засвоєння лексико-граматичного матеріалу, а й на інтеграцію когнітивно-комунікативних стратегій навчання, які формують уміння аналізувати, інтерпретувати, дискутувати, аргументувати власну думку англійською мовою [1, с. 56; 2].

Таким чином, проблема розвитку когнітивно-комунікативних умінь учнів суспільно-гуманітарного профілю академічних ліцеїв є надзвичайно актуальною в умовах оновлення змісту старшої школи, оскільки від цього залежить не лише рівень іншомовної компетентності учнів, а й їх готовність до міжкультурної взаємодії та успішної самореалізації в глобалізованому світі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему розвитку когнітивно-комунікативних умінь у процесі навчання англійської мови розглядали як українські, так і зарубіжні вчені. В. Л. Лаврухіна обґрунтовує когнітивний підхід як основу формування комунікативної компетентності [1]. C. Romanchuk висвітлює роль когнітивно-комунікативного підходу у розвитку

мовленнєвих і мисленнєвих умінь студентів [5]. A. Mekuria, E. Bushisho та H. Wubshet доводять, що навчання стратегій читання сприяє розвитку критичного мислення в учнів EFL-класів [3]. J. Reeve і T. Miralles досліджують взаємозв'язок між адаптивністю, тривожністю у спілкуванні та когнітивно-комунікативною компетентністю старшокласників [4].

Попри наявні напрацювання, **актуальність проблеми** полягає в тому, що комплексний розвиток когнітивно-комунікативних умінь учнів залишається недостатньо вивченим, особливо в контексті впровадження профільної освіти та нових стандартів навчання англійської мови. Інтеграція когнітивних стратегій у навчальний процес дозволяє одночасно формувати пізнавальні та комунікативні компетентності, що потребує подальших досліджень та уточнення існуючих методик.

Мета статті – дослідити та розкрити особливості розвитку когнітивно-комунікативних умінь учнів ліцеїв суспільно-гуманітарного профілю у процесі вивчення англійської мови в умовах реформи старшої профільної школи.

Виклад основного матеріалу. Суспільно-гуманітарний профіль орієнтований на підготовку учнів до майбутньої діяльності у сферах гуманітарних, соціальних та правових наук, де ключову роль відіграють комунікативні, аналітичні, критико-оцінні та креативні компетентності. До типових предметів профілю належать: історія, українська та зарубіжна література, філософія, громадянська освіта, а також іноземна мова, яка виступає засобом міжкультурного спілкування та пізнання [2].

Когнітивно-комунікативні вміння — це комплекс інтелектуальних і мовленнєвих здібностей, що забезпечують ефективне сприймання, осмислення, продукування та інтерпретацію інформації у процесі іншомовного спілкування. [1, с. 56].

Когнітивно-комунікативні вміння мають фундаментальне значення для сучасної профільної освіти, оскільки забезпечують цілісність інтелектуального та мовного розвитку особистості. Їхній розвиток відповідає завданням реформи «Нової української школи», де головним результатом навчання виступає сформованість компетентностей, необхідних для життя в інформаційному та багатомовному суспільстві [2]. Завдяки цим умінням учень не лише опановує англійську мову як навчальний предмет, а й навчається використовувати її як інструмент пізнання, критичного мислення та міжкультурної взаємодії.

У ліцеях суспільно-гуманітарного профілю когнітивно-комунікативні вміння сприяють розвитку здатності аргументувати, аналізувати соціальні явища, інтерпретувати тексти різних культур і формувати власну позицію. Це не лише підвищує рівень академічної успішності, а й формує комунікативну автономію, уміння мислити англійською мовою, здійснювати рефлексію та переносити знання в нові контексти. Отже, когнітивно-комунікативна компетентність стає показником зрілості особистості, готової до активної участі в культурному й науковому дискурсі сучасного світу [1, с. 58].

До складу когнітивно-комунікативних умінь входять такі основні компоненти:

- *Когнітивний (пізнавальний)* — уміння логічно мислити, розуміти причинно-наслідкові зв'язки, узагальнювати інформацію, формувати висновки;
- *Мовленнєво-комунікативний* — здатність грамотно, логічно та послідовно висловлюватися англійською мовою;
- *Соціокультурний* — розуміння культурних контекстів спілкування, етикетних норм, відмінностей менталітетів;
- *Критико-аналітичний* — уміння оцінювати інформацію, визначати достовірність джерел, формулювати аргументовану позицію;
- *Креативно-рефлексивний* — здатність до самовираження, інтерпретації текстів, рефлексії власного досвіду [5, с. 40].

Розвиток когнітивно-комунікативних умінь у ліцеїстів суспільно-гуманітарного профілю має особливе значення, оскільки:

- **сприяє формуванню критичного та творчого мислення**, необхідного для осмисленого засвоєння гуманітарних дисциплін;
- **забезпечує високий рівень іншомовної компетентності**, що є невід'ємною складовою сучасної освіти;
- **підвищує мотивацію до вивчення англійської мови**, оскільки учні бачать її як засіб пізнання світу, а не лише навчальний предмет;
- **формує соціокультурну компетентність**, тобто здатність розуміти інші культури, толерантно взаємодіяти у багатомовному середовищі;
- **розвиває уміння самостійного навчання** — пошуку, аналізу й переосмислення інформації англійською мовою [1, с. 57; 5, с. 40].

Таким чином, розвиток когнітивно-комунікативних умінь на уроках англійської мови є не лише засобом формування мовної компетентності, а й важливим чинником інтелектуального та особистісного становлення учнів ліцеїв суспільно-гуманітарного профілю.

Висновки. Отже, розвиток когнітивно-комунікативних умінь учнів ліцеїв суспільно-гуманітарного профілю є важливим складником реалізації реформи профільної старшої школи. Проведений нами аналіз засвідчує, що англійська мова має значний потенціал для формування цих умінь, оскільки поєднує пізнавальну й комунікативну діяльність учнів. Також, ми розкрили сутність і структуру когнітивно-комунікативних умінь, до яких належать когнітивний, мовленнєво-комунікативний, соціокультурний, критико-аналітичний і креативно-рефлексивний компоненти. Обґрунтували, що їх розвиток сприяє формуванню критичного мислення, здатності до аргументованого висловлення позиції та міжкультурної взаємодії. Таким чином, інтеграція когнітивно-комунікативного підходу у викладанні англійської мови в ліцеях суспільно-гуманітарного профілю сприятиме підвищенню якості іншомовної освіти, забезпечуючи формування не лише мовних, а й інтелектуальних, комунікативних і соціокультурних

компетентностей, необхідних для успішної самореалізації в умовах сучасного глобалізованого суспільства.

Список використаної літератури

1. Лаврухіна В. Л. Когнітивний підхід до навчання іноземної мови як шлях до вдосконалення комунікативної компетенції студентів. *Modern Scientific Research: European and National Dimension.* Włocławek: Baltija Publishing, 2024. С. 55–59.
2. Міністерство освіти і науки України. Профільна (академічна) старша школа. URL: https://profilna.mon.gov.ua/ (дата звернення: 09.11.2025).
3. Mekuria A., Bushisho E., Wubshet H. The effects of reading strategy training on students' reading strategy use and critical reading ability in EFL reading classes. *Cogent Education.* 2024. № 1. P. 55–68.
4. Reeve J., Miralles T. Cognitive–Communication Competence as a Function of Adaptability and Apprehension in Communication among Senior High School Students. *European Journal of English Language Teaching.* 2023. № 3. P. 22–30.
5. Romanchuk S. The role of the cognitive-communicative approach in the study of foreign languages by students. *International Science Journal of Education and Linguistics.* 2023. № 2. P. 34–47.

Іванна ПЕТРІВСЬКА
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
канд. пед. наук, доц. Прокопчук Н.Р.

ВИКОРИСТАННЯ ГЕЙМІФІКАЦІЇ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ПРОФІЛЬНІЙ ШКОЛІ

Постановка проблеми. Сучасний освітній процес потребує впровадження інноваційних підходів до формування мотивації старшокласників у вивченні іноземних мов, що зумовлено змінами в їхніх когнітивних та емоційних потребах. Традиційні методи дедалі частіше втрачають ефективність через недостатню залученість учнів і пасивне засвоєння матеріалу. Одним із найефективніших засобів підвищення мотивації виступає гейміфікація, яка поєднує ігрові елементи з навчальним процесом та відповідає психологічним особливостям підліткового віку. Використання гейміфікації сприяє не лише зростанню інтересу до навчання, а й розвитку таких ключових компетентностей, як самостійність, комунікабельність і критичне мислення. [3].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанням гейміфікації займалися велика кількість зарубіжних та вітчизняних науковців. Так, L. Johnson зосереджується на залученні учнів онлайн через гейміфіковані

стратегії, показуючи, як елементи ігор сприяють утриманню уваги та покращують результати у дистанційному навчанні [5]. Miller і Robertson підкреслюють важливість гейміфікації у навчанні ІМ та стверджують, що ігрові механізми підвищують рівень зацікавленості та активності учнів [6]. У свою чергу, Sailer та співавтори дослідили, як конкретні ігрові елементи (значки, бали, рейтинги) впливають на задоволення базових психологічних потреб учнів, зокрема автономії, компетентності та соціальної включеності [7]. Аналізуючи вищесказане можемо стверджувати, що ці праці демонструють високий потенціал гейміфікації як інструменту підвищення мотивації та успішності у вивченні англійської мови.

Обґрунтування актуальності дослідження. Значення іноземної мови як засобу міжнародного спілкування постійно зростає, тому учні мають володіти нею на достатньо високому рівні для ефективної взаємодії у глобальному середовищі. Використання гейміфікації, на нашу думку, створює можливість органічно поєднати елементи гри з освітнім процесом, що сприяє підвищенню інтересу, формуванню внутрішньої мотивації учнів до вивчення ІМ та досягненню нових навчальних результатів.

Отже, **метою даної статті** є дослідження особливостей використання технології гейміфікації у профільній школі під час вивчення іноземної мови..

Виклад основного матеріалу. У межах реалізації Концепції «Нова українська школа» з 2025 року в Україні розпочинається поступове впровадження профільного навчання у старшій школі. Такий підхід відповідає сучасним потребам суспільства та самих учнів, адже він спрямований на створення гнучких освітніх траєкторій, розвиток ключових компетентностей і професійне самовизначення здобувачів освіти. Відповідно до нового стандарту, старшокласники зможуть обирати академічні профілі, які найбільше відповідають їхнім інтересам, здібностям і майбутнім професійним планам [1].

У наукових джерелах часто ототожнюють поняття *«гейміфікація»* та *«ігрова діяльність»*, хоча вони не є тотожними. Насправді це різні способи залучення ігрових елементів до навчального процесу з англійської мови. Для чіткого розмежування цих понять на основі проаналізованих джерел [8] узагальнемо їхні відмінності у таблиці. (див. табл. 1,1)

Таблиця 1.1.

Відмінності ігрової діяльності та гейміфікації

Критерій	Гейміфікація	Ігрова діяльність
Мета	Підвищення мотивації до навчання через ігрові елементи	Розвага, розвага як основна діяльність
Контекст	Використовується в неігрових ситуаціях (навчання)	Гра як основна діяльність
Фокус на результаті	Завдання та досягнення певних результатів у процесі навчання	Оцінка перемоги або програшу в грі
Спрямованість	На розвиток навичок, знань,	На розвагу та дозвілля

	компетентностей	
Використання часу	Може бути вбудовано в основний навчальний процес	Ігрова активність зазвичай обмежена конкретним часом

Серед **основних переваг застосування гейміфікації** у процесі вивчення іноземних мов можна виділити такі:

- *Активна участь учнів.* Ігрові елементи сприяють більшій залученості учнів до навчальної діяльності, стимулюючи їх до взаємодії та зосередженості протягом усього уроку [2, с.96–99].
- *Індивідуалізація навчання.* Гейміфікація дозволяє кожному учневі просуватися у власному темпі, відкривати нові рівні та отримувати бали, що створює ефект досягнення й підтримує мотивацію до подальшого навчання [2, с.96–99].
- *Розвиток когнітивних і мовних навичок.* Використання інтерактивних завдань та ігор сприяє вдосконаленню не лише мовних умінь, але й когнітивних процесів — пам’яті, уваги, мислення — необхідних для ефективного оволодіння мовою [2, с.96–99].

До **психолого-педагогічних переваг** гейміфікації відносимо:

- *Зниження рівня стресу.* Ігрова атмосфера створює позитивний емоційний фон, у якому учні не відчувають тиску оцінювання та навчаються у комфортному темпі.
- *Зростання зацікавленості.* Гейміфікація робить навчальний процес динамічнішим і привабливішим: учні активно беруть участь, прагнучи здобути нагороди чи бонуси.
- *Інтерактивність.* Ігрові механіки сприяють активній взаємодії учнів між собою та з навчальним матеріалом, що робить процес навчання більш живим і захопливим.
- *Розвиток соціальних умінь*. Групові завдання та колективні ігри формують навички співпраці, комунікації й командної взаємодії.

Гейміфікація передбачає інтеграцію у навчальний процес таких елементів, як бали, бонуси, рівні, конкурси та нагороди, що створює потужний мотиваційний ефект. Завдяки цьому учні сприймають навчання не як рутину, а як цікаву гру, у якій важливо досягати цілей і перемог [4].

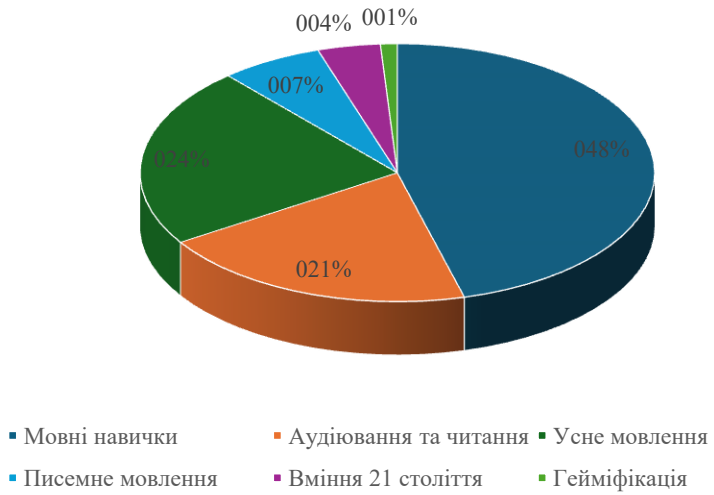
Розглянемо складові гейміфікації:

- **Нагороди:** бали, медалі, сертифікати, які учні отримують за досягнення в процесі навчання.
- **Рівні:** учні можуть просуватися по рівнях, що сприяє їхній мотивації та підтримує інтерес до навчання.
- **Лідерборди:** таблиці лідерів, що відображають успіхи учнів і підвищують рівень здорової конкуренції.
- **Челенджі та місії:** завдання, які учні повинні виконати, щоб отримати винагороду [4].

Проаналізувавши підручники з англійської мови [1;2;3;12;13] ми можемо стверджувати, що не всі підручники для вивчення іноземних мов включають достатню кількість елементів гейміфікації. Багато матеріалів зосереджуються на традиційних методах навчання, де учні виконують стандартні завдання без активної взаємодії або змагання. Такі підручники, хоч і можуть бути корисними для базового засвоєння матеріалу, але не надають того рівня мотивації, який надають гейміфікаційні методи. У результаті, відсутність елементів гейміфікації може призвести до зниження інтересу учнів до вивчення іноземних мов, що особливо помітно в старших класах, де мотивація до навчання може бути меншою.

Аналіз підручників показав, що кількість вправ з елементами гейміфікації становить всього 1.1 % від загальної кількості, тобто є дуже низьким. Наведемо результати аналізу в **малюнку 1.1.**

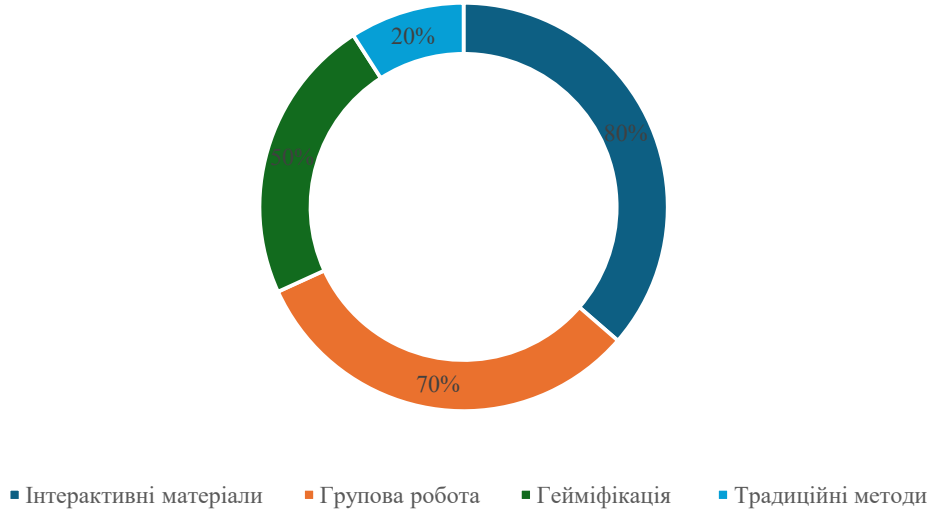
Середня кількість вправ по підручниках



Малюнок 1.1 Аналіз підручників з ІМ для учнів 11-го класу

Більш того, проведене нами опитування вчителів ІМ показало, що серед найпопулярніших способів підвищення мотивації учнів переважають використання інтерактивних матеріалів (8 із 10 опитаних) та організація групової роботи (7 із 10), а елементи гейміфікації, які належать до інноваційних підходів у навчанні, застосовуються лише половиною респондентів (5 із 10).

Види завдань для підвищення мотивації



Висновки. Отже, впровадження гейміфікації у процес вивчення іноземних мов у профільній школі є ефективним засобом підвищення навчальної мотивації старшокласників. Застосування ігрових елементів, таких як бали, рівні, лідерборди, місії та нагороди, створює позитивну емоційну атмосферу, стимулює інтерес до навчання, сприяє розвитку самостійності, комунікативних і когнітивних навичок. До того, гейміфікація не лише активізує навчальну діяльність учнів, але й відповідає їхнім психологічним особливостям і потребам у досягненні, співпраці та визнанні. Таким чином, використання гейміфікаційних технологій у навчанні англійської мови можна розглядати як сучасний інноваційний підхід, що забезпечує підвищення ефективності освітнього процесу й формування стійкої внутрішньої мотивації до вивчення іноземних мов.

Список використаних джерел

1. Буренко В. Д. Англійська мова: підручник для 11 класу. Київ: Генеза, 2019. — URL: https://shkola.in.ua/1081-anhliiska-mova-11-klas-burenko-2019.html
2. Карп'юк О. Д. Англійська мова: підручник для 11 класу. Тернопіль: Астон, 2019. URL: https://pidruchnyk.com.ua/454-anglyska-mova-karpyuk-11-klas.html
3. Калиніна Л. В., Самойлюкевич І. В. Англійська мова: підручник для 11 класу. Київ: Лібра Терра, 2019. URL: https://pidruchnyk.com.ua/441-anglyska-mova-kalnna-samoylyukevich-11-klas.html
4. Мацьків М. Я. Ефективність гейміфікації на уроках іноземної мови. *Молодь і ринок: щорічний науково-педагогічний журнал.* Дрогобич, 2014. № 6(113). С. 96–99.

5. Урядовий портал. Про затвердження Державного стандарту профільної середньої освіти. URL: https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-zatverdzhennia-derzhavnoho-standartu-profilnoi-serednoi-osvity-851-250724
6. Шамсутдинова М.-С. Мотивація до вивчення іноземної мови в сучасних умовах української освіти: ціннісний аспект. *SWorldJournal.* 2023. № 21-03. С. 31–37. URL: https://doi.org/10.30888/2663-5712.2023-21-03-055
7. Шелудченко С. Б., Корень А. М. Інструменти гейміфікації як мотиватор при навчанні англійської мови. *Академічні студії. Серія «Педагогіка».* 2024. № 2. С. 44–50.
8. Johnson L. *Using gamification to engage the online learner.* Routledge, 2016.
9. Miller C., Robertson M. Language learning and gamification: The key to enhanced learner engagement. *Proceedings of the 11th International Conference on Computer Supported Education.* 2019. P. 92–101.
10. Sailer M., Hense J., Mandl H., Klevers M. Psychological perspectives on motivation through gamification. *Interaction Design and Architecture(s) Journal.*
11. Games vs Game-based Learning vs Gamification – Upside Learning. Upside Learning. URL: https://www.upsidelearning.com/infographic/games-vs-game-based-learning-vs-gamification/
12. Prepare! (Second Edition). Level 4. Student's Book. Cambridge University Press, 2021. URL: https://online.flipbuilder.com/xtrvf/njlk/
13. Wider World (2nd edition). Level 4. Student's Book. Pearson Education, 2021. URL: https://ru.scribd.com/document/705992217/Wider-World-2ed-4-Students-book

Катерина ПЕТРУК
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник роботи:
канд. пед. наук, доц. Григор'єва Т. Ю.

ДОЦІЛЬНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ TBL-ЗАВДАНЬ НА УРОЦІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Постановка проблеми. У сучасних умовах глобалізації англійська мова виступає основним засобом міжнародної комунікації, а рівень її володіння визначає подальші освітні та професійні можливості старшокласників. Водночас традиційні підходи до навчання англійської мови виявляються недостатньо ефективними, оскільки переважно орієнтуються на відтворення мовного матеріалу, а не на його реальне використання в комунікативних ситуаціях. Старшокласники як вікова група характеризуються високою потребою в активній, змістовній, технологічно збагаченій діяльності, проте

багато уроків досі зводяться до механічного виконання вправ або неактуальних для підлітків завдань. Це призводить до зниження мотивації, формування мовного бар'єра та відсутності впевненості у власних комунікативних здібностях.

Сутність проблеми полягає у виявленні ефективного підходу, що дозволив би інтегрувати реальні умови спілкування в освітнє середовище, забезпечуючи використання мови як засобу діяльності, а не як абстрактного об'єкта вивчення. У цьому контексті Task-Based Learning (TBL) та його цифрова реалізація постають інноваційним рішенням, яке здатне усунути обмеження традиційної методики. Проте запровадження цифрових TBL-завдань потребує обґрунтування з позиції їхнього впливу на комунікативний розвиток, психологічну готовність старшокласників, а також організаційні можливості школи. Саме тому існує потреба у комплексному вивченні доцільності цієї технології в сучасному освітньому просторі.

Актуальність проблеми зумовлена низкою освітніх, соціальних і технологічних чинників. По-перше, цифровізація навчального середовища стала невід'ємним процесом розвитку сучасної школи. Учні старших класів уже живуть у цифровому світі, щоденно користуються онлайн-комунікацією, мультимедіа, інтерактивними платформами, тому навчання, яке ігнорує цей аспект, сприймається як застаріле та відірване від реальності. По-друге, старшокласники активно готуються до зовнішнього незалежного оцінювання та подальшого навчання у вищих навчальних закладах, де комунікативна компетентність англійською мовою виступає вирішальним фактором для академічного успіху. Відтак освітня система повинна забезпечити не лише засвоєння граматики й лексики, а й готовність до реального іншомовного спілкування та виконання практичних мовних завдань.

Метою даного дослідження є комплексне обґрунтування доцільності використання цифрових TBL-завдань на уроках англійської мови в старшій школі шляхом аналізу їхнього впливу на мотиваційний, комунікативний і когнітивний розвиток учнів, а також визначення можливостей і умов ефективної реалізації цієї методики у сучасному освітньому середовищі.

Виклад матеріалу: Сучасна парадигма іншомовної освіти в Україні та світі визначає головною метою практичне володіння англійською мовою у ситуаціях реального спілкування, що є ключовою компетентністю учнів старшої школи. У цих умовах методика Task-Based Learning (TBL) постає як ефективний діяльнісний підхід, що передбачає засвоєння мовного матеріалу через виконання автентичних комунікативних завдань, пов'язаних із реальними потребами й інтересами учнів старшого шкільного віку. Наголошується, що цей підхід забезпечує мовленнєву практику, максимально наближену до реальних ситуацій застосування англійської мови [1, с. 10].

Особливу освітню цінність має інтеграція TBL-завдань із цифровими технологіями, які є природним середовищем комунікації сучасних старшокласників. Цифровий формат забезпечує доступ до широких мультимедійних ресурсів, інструментів онлайн-взаємодії та платформ для

створення навчального продукту, що значно розширює можливості як учителя, так і учнів. Дослідники зазначають, що технологічні засоби зміцнюють практичну спрямованість TBL, адже створюють умови для моделювання ситуацій міжкультурної комунікації, учнівських дискусій та колаборативної роботи в цифровому середовищі, яке відповідає звичкам молоді [2, с. 93].

Одним із ключових аргументів на користь цифрових TBL-завдань є їхня відповідність когнітивним та психологічним особливостям старшокласників. У старшій школі формується здатність до абстрактного мислення, критичного аналізу інформації та рефлексії. Цифрові інструменти дозволяють учням здійснювати пошук, відбір та оцінювання автентичних джерел англійською мовою, що стимулює інтелектуальний розвиток та робить навчання значущим. Використання веб-ресурсів, інтерактивних карт знань, цифрових інтерв'ю чи відеозавдань сприяє розвитку критичного мислення, медіаграмотності й уміння застосовувати англійську мову для вирішення комунікативних проблем [4, с. 135].

Значний науковий інтерес викликає питання впливу цифрових TBL-завдань на навчальну мотивацію. Учні старшої школи демонструють високу зацікавленість у використанні інформаційних технологій, тому включення їх до мовного навчання створює ефект автентичності діяльності, підсилює внутрішню мотивацію та долає страх перед спілкуванням іноземною мовою. Це особливо важливо у віковий період, коли підвищується роль самостійності, потреба в соціальному визнанні, у включеності в групові форми діяльності. Цифрові TBL-завдання сприяють створенню навчальної спільноти, де активний учень може зайняти ініціативну позицію, презентувати власний продукт, дискутувати та отримувати зворотний зв'язок. У наукових роботах підкреслюється, що через технологічні інструменти формується позитивний досвід успішного використання англійської мови [3, с. 219–221].

Цифрова реалізація TBL також сприяє зростанню автономії учнів старшої школи. Доступ до завдань і ресурсів у відкритому цифровому середовищі дозволяє розширити навчальну діяльність за межі класної кімнати та формує відповідальність за власний навчальний результат. Учні можуть виконувати навчальні проєкти у зручному темпі, здійснювати самоперевірку й самоаналіз завдяки вбудованим інструментам оцінювання. Це створює умови для розвитку когнітивних стратегій, без яких неможлива успішна іншомовна підготовка на рівні старшої школи [6, с. 42].

Доцільність застосування цифрових TBL-завдань також визначається можливістю диференційованого підходу до навчання. Рівень сформованості комунікативної компетентності у старшокласників може суттєво відрізнятися, і завдання різної складності у межах одного навчального модуля дають змогу кожному учневі досягти успіху. Учитель може варіювати не зміст комунікативної цілі, а рівень мовної та технологічної підтримки, що запобігає фрустрації слабших учнів та розширює можливості

для сильних. Таким чином забезпечується інклюзивність освітнього процесу, що відповідає сучасним методичним вимогам.

Крім того, цифрові платформи спрощують педагогічне керівництво навчальною діяльністю. Учитель може організовувати віртуальні групи, відстежувати прогрес учнів, оцінювати мовні продукти за реальними критеріями комунікативної ефективності. Впровадження таких інструментів є необхідним в умовах високої інтенсивності навчальних програм старшої школи, адже економить час і дозволяє зосередитися на якісній взаємодії з учнями. Проте дослідження наголошують, що успішність впровадження підходу залежить від рівня підготовки вчителя до створення та реалізації TBL-завдань, а також від його здатності поєднати технологічну складову з дидактичною [1, с. 21].

Важливим джерелом методичних ідей щодо впровадження TBL у сучасну педагогічну практику є навчальний посібник «Student-Friendly Professional Training of a New Generation English Teacher», створений Л. В. Калініною, Н. Р. Прокопчук і О. Ю. Кузьменко. Авторки посібника пропонують сучасну модель професійної підготовки вчителя англійської мови, побудовану на засадах студентоцентризму, інтерактивності та компетентнісного підходу. Значна частина матеріалів цього посібника безпосередньо корелює з принципами Task-Based Learning, адже навчальні модулі спрямовані не на формальне відтворення знань, а на виконання комунікативно орієнтованих завдань, проектів та дослідницьких кейсів [5].

Зокрема, у посібнику детально описано методику побудови занять із використанням інтерактивних і цифрових інструментів, що забезпечують комунікативну активність майбутніх учителів англійської мови. Авторами підкреслюється, що цифрові засоби навчання є невід'ємним компонентом сучасного освітнього процесу, а їх ефективне застосування формує у студентів нове педагогічне мислення, орієнтоване на діяльність і практику. Цей підхід може бути безпосередньо адаптований до шкільного рівня, зокрема в роботі зі старшокласниками, оскільки описані технології TBL, колаборативні онлайн-проекти, симуляції професійних ситуацій, рольові ігри, які цілком відповідають когнітивним і соціальним потребам учнів цього віку [5]. Аналіз даного підручника дозволяє зробити висновок, що він виступає концептуальним і практичним орієнтиром для педагогів, які прагнуть модернізувати урок англійської мови через цифрові TBL-завдання, зберігаючи баланс між технологічністю, комунікативністю та гуманістичною спрямованістю навчання.

Розгляд питання доцільності використання цифрових TBL-завдань у старшій школі дозволяє зробити висновок, що цей інноваційний підхід відповідає сучасним освітнім вимогам і психолого-педагогічним особливостям старшокласників. Використання цифрових інструментів у поєднанні з діяльнісним методом створює новий рівень навчальної взаємодії, де англійська мова стає не просто предметом вивчення, а засобом реалізації конкретної комунікативної мети. Це забезпечує підвищення пізнавального

інтересу, розвиток внутрішньої мотивації та формування впевненості у здатності спілкуватися іноземною мовою.

Висновок. Цифрові TBL-завдання формують у старшокласників уміння працювати в команді, творчо підходити до вирішення проблем, критично оцінювати інформацію, що є основою для успішної професійної і соціальної діяльності в майбутньому. Водночас цей підхід сприяє удосконаленню мовної точності й плавності, активізує мовленнєву практику в автентичних ситуаціях і наближає навчальний процес до реальних стандартів глобального англомовного середовища.

З цих причин, цифрові TBL-завдання є доцільними, результативними й перспективними у викладанні англійської мови в старшій школі. Їх впровадження не лише підвищує якість іншомовної підготовки, а й сприяє гармонійному розвитку особистості учня, орієнтованої на успіх у майбутній навчальній і професійній діяльності.

Список використаної літератури

1. Doyle A. Task-Based Learning. *The Bloomsbury Handbook of Technology Education*. 2023. URL: https://doi.org/10.5040/9781350238442.0027(date of access: 19.10.2025).
2. From learning about TBLT to implementing TBLT. *Task-Based Language Teaching*. Amsterdam, 2022. P. 85–118. URL: https://doi.org/10.1075/tblt.14.c4(date of access: 23.10.2025).
3. Kasimova D. Task Based Learning Approach. *Journal of universal science research*. 2023. Vol. 1, no. 3. P. 219–221. URL: https://doi.org/10.5281/zenodo.7772126(date of access: 01.11.2025).
4. Lopes Jr. J. A. Exploring task-based learning. *Revista Linguagem & Ensino*. 2022. Vol. 25, especial. P. 125–140. URL: https://doi.org/10.15210/10.15210/rle.v25especial.4440(date of access: 06.11.2025).
5. Student-Friendly Professional Training of a New Generation English Teacher. Студенто-сприятлива професійна підготовка майбутнього вчителя англійської мови нового покоління: навчальний посібник до курсу «Навчання англійської мови») другий (магістерський) рівень вищої освіти/ Калініна Л. В., Прокопчук Н. Р., Кузьменко О. Ю. - Житомир: «Євро-Волинь», 2023. 244 с.
6. Teachers learning about TBLT and tasks. *Task-Based Language Teaching*. Amsterdam, 2022. P. 39–58. URL: https://doi.org/10.1075/tblt.14.c2(date of access: 02.11.2025).

Софія ПІОНТКІВСЬКА
Львівський національний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
канд. техн. наук, старш. наук. співр. Піонтківський П.М.

ЛІНГВІСТИЧНІ ТРУДНОЩІ ТА ТЕХНОЛОГІЧНІ РІШЕННЯ У ПЕРЕКЛАДІ ЯПОНСЬКОЇ МОВИ З ВИКОРИСТАННЯМ ШТУЧНИХ НЕЙРОННИХ МЕРЕЖ

У сучасному науковому дискурсі питання ефективності машинного перекладу набуває дедалі більшого значення у зв'язку з глобалізацією інформаційних потоків, активним розвитком технологій штучного інтелекту та збільшенням кількості цифрових текстів різними мовами світу. Особливої уваги потребує японська мова, яка характеризується унікальною системою письма, морфологічною структурою та граматикою, що значно відрізняє її від європейських мов. Її логографічно-ієрогліфічна природа, використання трьох систем письма (канджі, хіраґана, катакана), а також відсутність чітких меж між словами створюють серйозні виклики для систем обробки природної мови.

Традиційні алгоритмічні методи перекладу не здатні адекватно відтворювати синтаксичну гнучкість японських конструкцій, особливо у випадках омонімії та контекстної залежності. Тому на перший план виходить застосування штучних нейронних мереж (ШНМ), що можуть самостійно навчатися на великих корпусах текстів і формувати складні моделі мовних залежностей. Проте успішність таких систем безпосередньо залежить від доступності якісних навчальних корпусів, збалансованих за тематикою, стилем і мовними парами. Відсутність потужних двомовних (зокрема україно-японських) баз даних, обмежена кількість відкритих ресурсів та специфіка японського письма зумовлюють актуальність дослідження особливостей функціонування ШНМ у перекладі японської мови.

Питання машинного перекладу на основі нейронних мереж розглядається у працях низки зарубіжних і вітчизняних учених. Одними з перших, хто запропонував концепцію нейронного перекладу з використанням підслівних одиниць, були автори [4], які довели ефективність Byte Pair Encoding для подолання проблеми рідкісних слів. У подальших дослідженнях Philipp Koehn [1] систематизував основні принципи побудови ШНМ у контексті перекладу східноазійських мов, підкреслюючи важливість морфологічної нормалізації.

У роботі [8] було наголошено на тому, що японська мова вимагає специфічних методів попередньої обробки даних, зокрема застосування морфологічного аналізу для виокремлення слів у текстах без пробілів. У дослідженнях [3, 6] акцентують увагу на перевагах попереднього багатомовного навчання, коли моделі спершу тренуються на змішаних

корпусах англійсько-японських текстів, що дозволяє підвищити точність перекладу на малопоширені мови.

Серед дослідників варто виділити Su Xiaoming [5], який досліджував застосування глибинного навчання до розпізнавання контекстних омонімів у японській мові, а також авторів публікації [2], які розробили універсальний сегментатор SentencePiece, що не залежить від наявності пробілів у тексті. Українські науковці [7, 9] аналізують тенденції розвитку цифрової лінгвістики в Україні, звертаючи увагу на потребу інтеграції штучного інтелекту до мовознавчих досліджень та освітніх процесів.

Важливими аспектами, що гальмують розвиток машинного перекладу японської мови є зокрема відсутність якісних перекладачів українсько-японської мовної пари, обмежений доступ до корпусів (Aozora Bunko, Kyoto Corpus) та проблеми з відтворенням фуріґани. Всі ці дослідження закладають теоретичну основу для подальшої розробки ШНМ, орієнтованих на японську мову.

Проблема ефективного перекладу японської мови набуває особливої актуальності у контексті розширення академічних, культурних і економічних зв’язків між Україною та Японією. Водночас відсутність якісних двомовних систем перекладу ускладнює комунікацію та навчальний процес. Освітні установи, що спеціалізуються на сходознавстві, стикаються з браком інструментів для швидкого та точного перекладу сучасних текстів, а студенти вимушені користуватися англомовними інтерфейсами або перекладачами через проміжну мову, що знижує точність результату.

З огляду на це, розроблення або адаптація нейронних систем перекладу японської мови на українську є не лише технологічним, а й стратегічним завданням, що сприятиме розвитку україномовного наукового простору, цифрової освіти та міжнародної академічної співпраці. Крім того, українська школа японознавства має потенціал зробити внесок у формування мовних корпусів, що використовуватимуться для тренування ШНМ. Актуальність теми посилюється також тенденцією до інтеграції мовних моделей у мобільні додатки, освітні платформи та цифрові засоби підтримки перекладу, де потребується обробка складних ієрогліфічних систем.

Метою даної роботи є аналіз, виявлення та систематизація основних лінгвістичних труднощів, які виникають під час машинного перекладу японської мови з використанням ШНМ, а також визначення напрямів удосконалення архітектур ШНМ для підвищення точності перекладу.

Ефективність нейронного машинного перекладу японської мови значною мірою залежить від якості корпусних даних, на яких здійснюється навчання моделі. На відміну від англійської або китайської, для японської мови кількість доступних відкритих корпусів обмежена. Найбільш відомими є Aozora Bunko, що містить кілька тисяч літературних творів, та Kyoto Text Corpus, який включає близько 40 тисяч морфологічно розмічених речень. Однак ці джерела не охоплюють сучасну лексику, технічні та наукові тексти, що знижує точність перекладу спеціалізованих термінів.

Однією з ключових проблем японського письма є відсутність пробілів між словами. Це ускладнює токенізацію, тобто поділ тексту на окремі лексеми. ШНМ не здатні самостійно виявляти межі слів без попередньої сегментації. Використання методів Byte Pair Encoding або SentencePiece дозволяє розділяти текст на підсловні одиниці, зберігаючи при цьому цілісність значень. Цей підхід показав високу ефективність, завдяки йому точність перекладу підвищилася на 8–10 %.

Важливою особливістю японської мови є наявність системи фуріґани – фонетичних підказок до ієрогліфів. Її цифрова репрезентація (рубі-символи) має обмежену підтримку в багатьох мовних моделях, що спричиняє втрату фонетичних та семантичних нюансів. Для усунення цієї проблеми доцільно впроваджувати автоматичне відновлення фуріґани за допомогою послідовних моделей Seq2Seq або гібридних архітектур, які поєднують статистичний аналіз з нейронним навчанням.

Ще одним аспектом є аглютинативність японської мови: словоформи утворюються шляхом приєднання численних афіксів, що змінюють граматичне значення слова. Це зумовлює експоненціальне зростання кількості комбінацій, які потрібно враховувати під час навчання моделі. Розв’язати цю проблему можна шляхом використання морфологічних тегерів, що здійснюють попереднє маркування частин мови перед подачею тексту в мережу.

З огляду на недостатність україно-японських корпусів, одним із можливих шляхів розвитку є мультимовне навчання. Воно передбачає тренування ШНМ на англійсько-японських та англійсько-українських даних із подальшою трансферною адаптацією для українсько-японської пари. Такий підхід зменшує потребу у великих обсягах прямих перекладів і дозволяє використовувати існуючі ресурси англомовних корпусів.

Результати попередніх досліджень свідчать, що навіть часткове використання таких комбінованих підходів підвищує природність і точність перекладу до 20 % порівняно зі звичайними статистичними моделями. Крім того, впровадження механізму багатоголової уваги (multi-head attention) дає змогу моделі враховувати віддалені контекстуальні залежності, що особливо важливо для японської, де порядок слів не є фіксованим.

Проведений аналіз доводить, що машинний переклад японської мови за допомогою ШНМ має значний потенціал, однак його ефективність обмежується низкою лінгвістичних та технічних чинників. Основними з них є морфологічна складність мови, неоднорідність системи письма, недостатня кількість навчальних корпусів і відсутність адаптованих україно-японських моделей. Удосконалення нейронних перекладацьких систем потребує розширення корпусів за рахунок сучасних текстів, створення нових методів токенізації, підвищення рівня контекстного розуміння та розвитку україномовних компонентів штучного інтелекту.

Подальші дослідження за даним напрямом доцільно спрямовати на формування спільних міжуніверситетських проектів зі створення відкритих

двомовних баз даних, залучення українських і японських фахівців у сфері цифрової лінгвістики та розроблення гібридних нейронно-статистичних моделей, що поєднують точність машинного навчання з глибиною лінгвістичного аналізу.

Список використаних джерел та літератури

1. Koehn P. Neural Machine Translation. Cambridge : Cambridge University Press, 2020. 406 p.
2. Kudo T., Richardson J. SentencePiece: A simple and language independent subword tokenizer and detokenizer for Neural Text Processing. *Proceedings of the 2018 Conference on Empirical Methods in Natural Language Processing: System Demonstrations*. Brussels : Association for Computational Linguistics, 2018. P. 66–71.
3. Nguyen L. H. B., Minh H. D., Dinh D. and Manh T. L. Improving Neural Machine Translation With Pos Tags. *ICIC Express Letters*. 2021. Vol. 12. P. 91–98. DOI: https://doi.org/10.24507/icicelb.12.01.91.
4. Sennrich R., Haddow B., Birch A. Neural Machine Translation of Rare Words with Subword Units. *arXiv preprint*. 2015. DOI: https://doi.org/10.48550/arXiv.1508.07909.
5. Su X. A Deep Learning-Based Approach to Intelligent Pushing of Japanese Language Online+Offline Hybrid Educational Resources. *Applied Technologies and Deep Learning in Education*. 2025. DOI: https://doi.org/10.3233/ATDE250637.
6. Takahashi S., Wada H., Tadenuma R., Watanabe S. English–Japanese Machine Translation. In: *The MIT Encyclopedia of Communication Disorders*. Cambridge, MA : MIT Press, 2003. DOI: https://doi.org/10.7551/mitpress/5779.003.0018.
7. Гаєвська О., Швидкий Д. Впровадження методу науково-дослідного проекту з використанням штучного інтелекту при викладанні японської мови студентам-філологам. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2025. Вип. 2(53). С. 34–39. DOI: https://doi.org/10.24144/2524-0609.2023.53.34-39.
8. Карпека Д. О. Реконструкція фонологічної та граматичної систем спільної прото-корейсько-японської прамови : монографія. Вінниця : Нова Книга, 2025. 448 с.
9. Москальов Д. П., Мазнев С. С. Перспективи використання нейромереж при вивченні та дослідженні японської мови. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія : Філологія*. 2022. Вип. 55. С. 67–71. URL: http://www.vestnik-philology.mgu.od.ua/archive/v55/15.pdf (Дата звернення: 09.10.2025).

Ярослава ПОПРОЦЬКА
Житомирський державний університет
імені Івана франка
Науковий керівник:
д-р філол. наук, проф. Жуковська В.В.

ВИКОРИСТАННЯ КОРПУСНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ АКАДЕМІЧНИХ ЦІЛЕЙ У ПРОФІЛЬНОМУ ЛІЦЕЇ

Постановка проблеми. Інтенсивна динаміка розвитку академічного середовища та процеси інтернаціоналізації сучасної освіти актуалізують підвищені вимоги до рівня іншомовної комунікативної компетентності випускників закладів загальної середньої освіти. Це зумовлює необхідність упровадження інноваційних педагогічних технологій, орієнтованих на забезпечення доступу до автентичного іншомовного контенту та підвищення ефективності навчального процесу. У зазначеному контексті корпусні технології постають як один із ключових інструментів формування іншомовної компетентності учнів старшої школи. Інтеграція академічних корпусів у процес розроблення навчально-методичного забезпечення з англійської мови для академічних цілей сприяє створенню навчальних завдань, що формують уміння й навички англомовної академічної комунікації на основі системного аналізу автентичних зразків усного та писемного академічного дискурсу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанню впровадження корпусних технологій у курси з англійської для академічних цілей при свячена значна кількість наукових розвідок як закордонних [7, с. 101-187], так і вітчизняних [1-6] лінгвістів. Жуковська В.В. розглядає корпуси як цінний ресурс для навчання академічної англійської студентів мовних спеціальностей [1, с. 1-45], тоді як Корницька Ю.А. акцентує на їхній ролі у критичному осмисленні мовних явищ мовцями [2, с. 82-84]. Капінус О.Л. та Байло І.Я. підкреслюють, що корпусні технології змінили характер мовних досліджень [234-238], а Прийма Л.Ю. і Чуприна К.С. обґрунтовують ефективність індуктивного корпусного підходу при навчанні іноземної мови [4, с. 206-210]. Водночас недостатньо дослідженим залишається питання застосування корпусних технологій у навчанні учнів старших класів мовних особливостей англомовних академічних текстів, що і визначає **актуальність** вивчення їх дидактичного потенціалу у навчанні англійської мови для академічних цілей.

Мета статті полягає у науковому обґрунтуванні та розкритті дидактичного потенціалу академічних корпусів як ефективного засобу формування іншомовної компетентності ліцеїстів, спрямованого на підготовку їх до успішної академічної діяльності у закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Академічний корпус у сучасній лінгводидактиці розглядається як спеціально укладена база автентичних текстів, що відображає закономірності функціонування мови в академічному дискурсі та виступає важливим навчальним ресурсом для формування іншомовної компетентності. До його складу входять наукові статті, монографії, рецензії та інші жанри, які створюють репрезентативний зріз академічної комунікації та забезпечують можливість системного аналізу лексики, граматичних структур і дискурсивних моделей, характерних для наукового стилю. Жуковська В.В. визначає корпуси як цінний інструмент прикладної лінгвістики, оскільки вони дозволяють проводити дослідження й навчання на основі великого масиву об'єктивних даних, що підвищує рівень достовірності результатів. Залучення корпусу в освітній процес сприяє формуванню у студентів здатності відтворювати мовні закономірності, які є фундаментальними для академічного письма й усного наукового дискурсу [1, с. 142].

Корницька Ю.А. підкреслює, що корпус являє собою електронну базу текстів, організовану за певними параметрами й забезпечену пошуковим механізмом, що дає змогу здійснювати точний добір матеріалу. Завдяки цьому корпус виступає не лише інструментом накопичення, а й засобом критичного осмислення мовних явищ [2, с. 82-84]. Для студентів робота з корпусом відкриває можливості самостійних досліджень і міні-експериментів із мовним матеріалом, що відповідає підходу Data Driven Learning, започаткованому Т. Джонсом. Такий підхід стимулює активність, розвиває аналітичне мислення та формує готовність до академічних дебатів. Капінус О.Л. та Байло І.Я. доводять, що поява корпусних технологій докорінно змінила характер мовних досліджень, адже вони дали змогу реалізувати статистичні й квантитативні підходи до аналізу мовного матеріалу, а також здійснювати моніторинг мовних змін і опис їхніх механізмів [3, с. 234-238].

В освітньому процесі ці можливості трансформуються у формування стійких мовних навичок, адже студенти безпосередньо бачать функціонування термінів, клішованих виразів й граматичних структур у реальних академічних текстах. Академічний корпус здатний демонструвати закономірності розвитку спеціальної лексики та стандартизації термінології, що підвищує якість іншомовної підготовки. Прийма Л.Ю. та Чуприна К.С. підкреслюють ефективність індуктивного підходу, коли учні самостійно відкривають закономірності вживання мовних одиниць на основі автентичних прикладів, що формує лінгвістичну інтуїцію та готує до роботи з академічними текстами. Автентичність корпусних матеріалів забезпечує відповідність мовних зразків реальним практикам комунікації, що робить їх важливим ресурсом для підготовки ліцеїстів [4, с. 206-210].

Міщенко О.В. зауважує, що використання корпусів у навчанні англійської мови для академічних цілей знижує навантаження на викладача, оскільки корпус надає готові приклади та завдання, які можна оперативно застосувати на заняттях [5, с. 57-61]. Завдяки цьому студенти мають змогу працювати з сучасними мовними зразками й орієнтуватися у специфіці наукового стилю,

що є особливо актуальним для профільних ліцеїв. Академічний корпус виконує низку важливих функцій: створює умови для доступу до автентичного мовного середовища, формує критичне та аналітичне мислення, сприяє розвитку навичок академічного письма та орієнтує на індуктивне пізнання мовних закономірностей. Його значення виходить за межі традиційної методики викладання іноземних мов, адже він інтегрує дослідницькі, дидактичні та когнітивні можливості.

Особливу увагу слід приділити частотному аналізу, який є важливою складовою роботи з академічним корпусом. Аналіз частотності лексем і словосполучень дозволяє виокремлювати ключові терміни, визначати типові колокації й виявляти закономірності їхнього вживання у різних піджанрах дискурсу. Такі дані сприяють формуванню здатності орієнтуватися у термінології та правильно застосовувати її у власному письмі. Використання конкордансу відкриває можливості для пошуку мовних одиниць у контексті, що створює умови для аналізу великої кількості прикладів і формування стилістично коректних висловлювань [3, с. 234-238].

Функціональний підхід до корпусного аналізу дозволяє вивчати не лише окремі слова, а й синтаксичні моделі, характерні для академічного стилю, зокрема конструкції з пасивним станом чи складнопідрядні речення з причинно-наслідковими зв’язками. Ознайомлення з такими моделями через автентичні приклади готує учнів до написання власних наукових текстів. У практичній площині робота з корпусом передбачає завдання різного рівня складності: від пошуку прикладів уживання певної лексеми до аналізу статистики й укладання власних міні-корпусів. Це поєднує навчальну й дослідницьку діяльність, підвищуючи мотивацію учнів.

Академічний корпус також відображає міждисциплінарність сучасної науки, адже робота з текстами різних галузей формує уявлення про варіативність термінології та способи її інтеграції у структуру дискурсу. Такий досвід розширює мовні ресурси учнів і формує гнучкість у використанні англійської мови. Застосування корпусних технологій відповідає тенденціям цифровізації освіти, оскільки робота з програмним забезпеченням для аналізу даних розвиває цифрову компетентність і робить процес вивчення мови більш технологічним [6, с. 108].

Корпусні матеріали формують у студентів навички автономного навчання, адже робота з корпусом вимагає самостійного пошуку, аналізу та інтерпретації текстів. Учні переходять від виконання завдань під керівництвом викладача до самостійного дослідження мовних явищ, що є необхідною умовою для подальшої інтеграції у вищу освіту. Крім того, корпус сприяє удосконаленню навичок усного академічного мовлення, оскільки аналіз транскрибованих лекцій і конференційних виступів дозволяє ознайомитися зі структурою усної комунікації, що готує учнів до участі у наукових семінарах і дебатах [2, с. 82-84].

Застосування корпусів у навчанні англійської мови для академічних цілей перетворює традиційний описовий підхід на дослідницький, у якому

студенти виступають активними учасниками процесу. Тексти, зібрані в корпусі, створюють умови для виконання міні-досліджень, побудованих на реальних даних, що формує у здобувачів уміння працювати з фактами, а не з вигаданими прикладами. Такий підхід сприяє формуванню елементів наукової культури, оскільки забезпечує залучення учнів до аналізу мови як об'єкта лінгвістичного дослідження. Одночасно робота з конкордансами активізує розвиток критичного мислення, адже здобувачі освіти здійснюють порівняльний аналіз контекстів уживання тотожних мовних одиниць у різних типах автентичних джерел [3, с. 234-238].

Висновки. Використання корпусних технологій у процесі навчання англійської мови для академічних цілей у профільному ліцеї постає як ефективний засіб формування іншомовної комунікативної компетентності учнів завдяки інтеграції мовного та дослідницького компонентів навчальної діяльності. Застосування корпусних даних забезпечує розвиток аналітичного та критичного мислення, сприяє формуванню навчальної автономності, удосконаленню навичок письмової й усної академічної комунікації, а також створює передумови для успішної інтеграції ліцеїстів у академічне середовище закладів вищої освіти. Завдяки своїй багатофункціональності та дидактичному потенціалу корпусні технології посідають важливе місце у системі профільної освіти, орієнтованої на підготовку учнів до подальшої академічної діяльності.

Список використаних джерел

1. Жуковська В. В. Вступ до корпусної лінгвістики. Житомир: ЖДУ, 2013
2. Корницька Ю. А. Лінгвістичний корпус в навчанні іноземних мов. Modern trends and innovations in foreign language teaching. The 13th international scientific and practical conference. 2018. С. 82–84
3. Kapinus O. L., Bailo I. Y. The use of the text corpora in linguistic research. Transcarpathian Philological Studies. 2022. Т. 1, № 25. С. 234–238. URL: https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2022.25.1.44
4. Прийма Л. Ю., Чуприна К. С. Застосування корпусного підходу на заняттях з англійської мови у закладах вищої освіти. *ВІСНИК Українська медична стоматологічна академія.* Т. 19, № 2(66). С. 206–210. URL: https://doi.org/10.31718/2077-1096.19.2.206
5. Міщенко О.В. Корпусно-лінгвістичний підхід при вивченні граматики англійської мови: Кваліфікаційна робота освітнього ступеня «магістр». Миколаїв, 2022.
6. Основи інформатики та прикладної лінгвістики зі змістовим модулем: копірайтинг: конспект лекцій / укладачі: А. В. Прокопенко, Л. І. Гарцунова. Суми: Сумський державний університет, 2020. 108 с.
7. Arndt R. A specialized vocabulary list from an original corpus of digital science resources for middle school learners. *Journal of English for Academic Purposes*. 2022. P. 101-187. URL: https://doi.org/10.1016/j.jeap.2022.101187

Світлана ПОСТОВА
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
канд. філ. наук, доц. Білюк І.Л.

СПЕЦИФІКА ПЕРЕКЛАДУ РЕАЛІЙ ФЕНТЕЗІЙНОГО СВІТУ (НА МАТЕРІАЛІ РОМАНУ Б. САНДЕРСОПА «ШЛЯХ КОРОЛІВ»)

Фентезі займає вагоме місце у сучасній світовій літературі. Велику популярність мають твори таких закордонних авторів як Дж.Р.Р. Толкісн, Урсула Ле Гуїн, Клайв Л'юіс, Роджер Желязни, Джорж Мартін, Наомі Новік та багато інших. Цей жанр бурхливо розвивається і з точки зору перекладацької теорії та практики, цей вид художнього письма викликає особливу зацікавленість, оскільки автори-фантасти у власних творах створюють частково або повністю вигадані світи, що підкорюються зазвичай власним законам, населені специфічними істотами, мають унікальну флору та фауну. У прагненні залучити більшу аудиторію до своєї творчості, автори створюють світи, все більш віддалені від справжнього на різних рівнях. З огляду на те, що ніяких канонічних обмежень в літературі такого виду не існус, її мовленнєвий запас зазнає постlйних змін, чим обумовлена складність перекладу таких текстів.

При написанні роману у жанрі фентезі, автор не тільки описує цікаву історію, але й створює цілий світ, який відмінний від реального та живе за своїми правилами. Фентезійні світи сповнені безліччю реалій, власних назв, термінів та понять, без розуміння яких втрачасться важлива частина інформації, яку мав намір донести автор. Тому реалії фентезійного світу та особливості їх перекладу українською мовою є важливим напрямкою перекладацьких досліджень [5].

У традиційному перекладознавстві реалії — це слова або вирази, що позначають предмети, поняття, звичаї, притаманні певній культурі. У фентезі цей термін розширюється: реалії — це елементи, створені автором штучно, які мають внутрішню логіку в межах вигаданого світу [2].

Більшість вигаданих понять не мають прямого аналога в українській мові, тому перекладач змушений: створювати неологізми; адаптувати англійські слова до української фонетики; калькувати складні назви.

Одним із видів реалій є оніми — це власні назви (імена, прізвища, топоніми, назви артефактів, магічних істот тощо), які в фентезійному світі мають семантичну, символічну або стилістичну функції [3].

У фентезі розрізняють такі види онімів:

- Антропоніми — імена персонажів:
    - *Szeth-son-son-Vallano* — «Сзет-сон-сон-Валлано» (або аналогічно адаптовано) — ім'я з багаторівневою структурою ("-son-son") і

означенням “той, хто належить…”. Важливо зберегти складну форму, щоб відтворити внутрішню логіку імені.
    - *Dalinar Kholin* — «Далінар Холін» (або «Далінар Кголін», залежно від перекладу) — онім, який має фонетичне звучання + елемент “Кхолін/Холін”, що підкреслює приналежність до роду;
- Топоніми — назви місць:
    - *Shattered Plains* — «Розколоті Рівнини» — калька + адаптація: “Shattered” — «Розколоті», “Plains” — «Рівнини». Тут видно стратегічне перекладення: відобразити значення (“розколотість”) і зберегти географічну форму (“Рівнини”).
    - *Alethkar* — «Алеткар» — транслітероване ім’я країни. Зберігає автентичність, звучить як “земля/царство Алеткар”.
- Ергоніми — назви предметів, організацій, заклять:
    - *Shardblade* — «Шардблейд» або «Шард-клинок» — приклад, де перекладач може обрати залишити англійську форму (з адаптацією) або спробувати калькувати (клинок з “Shard”, тобто “осколок”, “шматок”). Водночас важливо, щоб звучання не здавалося дивним.
    - *Stormlight* — «Штормсвітло» або «Буресвітло» — у перекладах можуть бути варіанти. Тут очевидний квалізіреалій (вигаданий феномен), але також важливо, щоб назва стала “зрозумілою” українському читачеві [1;4].
- Зооніми, космоніми, міфоніми — назви істот, планет, богів [2].

Основними стратегіями перекладу онімів є транслітерація, калькування, описовий переклад або комбінований.

Транслітерація використовується, коли звучання важливіше за значення. Має на меті передачу іншомовного імені за допомогою звуків або графем мови перекладу (наприклад *Dalinar — Далінар*). Можлива також варіація транслітерації з адаптацією – фонетичне або орфографічне наближення (*Szeth — Сет*).

Калькування застосовується, якщо назва має прозору внутрішню форму або символіку, дозволяє передати смислову структуру і водночас створює нову поетичну одиницю українською (*Stormlight Archive — Архів Світлостуму*). Іноді застосовують напівкальку, оскільки така форма зберігає оригінальну структуру, але адаптована до української граматики (*Bridge Four — Міст Чотири*).

Описовий переклад (перекладацький коментар) використовують, коли онім несе складне культурне або міфологічне навантаження (*Truthwatchers — Сторожі істини*).

Комбінований переклад передбачає поєднання звучання і значення за рахунок чого створює міфологічну образність і зберігає поетичний ефект (*Stormfather — Батько бурі*).

Рідше застосовують *екзотизацію* (збереження іншомовного вигляду для автентичності, використовується, якщо власна назва має високу впізнаваність

серед фанатів або в межах фентезійного канону (*Shattered Plains (у примітках не перекладається*))), *доместикацію* (адаптація до українського культурного контексту, що покликана зробити ім'я зрозумілим читачу, не руйнуючи художньої атмосфери (*Heralds — Вісники*)), моделювання неологізму (створення нового слова в мові перекладу, тому створюють неологізм шляхом транскрипції з адаптацією (*Spren — спрен*)

Під час перекладу онімів дотримуються таких принципів:

- Фонетична природність: слово має гармонійно звучати українською.
- Культурна відповідність: імена не повинні викликати небажаних асоціацій.
- Консистентність: однакове написання у всіх частинах циклу.
- Семантична точність: якщо онім несе смислове навантаження, це треба передати.

Іншим видом реалій у фентезійній літературі є квалізіреалії — це *вигадані культурно марковані елементи*, які імітують реальні об'єкти, але мають унікальні властивості, характерні лише для світу твору. Вони є гібридом реалій і неологізмів, тобто відображають реальне поняття, але з фантазійним відтінком.

До особливостей перекладу квазіреалій відносять:

1. *Семантичну новизну і концептуальну автономність.* Квалієреалії у світі *Рошару* створюють ілюзію повноцінного культурного простору. Вони не лише позначають вигадані об'єкти, а й передають нові відчуття — іншу "якість буття", властиву мешканцям цього світу (*Spren* (*спрен*) — істоти, що втілюють емоції, сили природи або ідеї; *Stormlight* (*світлострум*) — субстанція, яка одночасно енергія, світло й духовна сила; обидва приклади є квазі-реаліями, бо в нашій культурі не існує точного відповідника, перекладач створює неологізми, які передають *функціональний образ* явища, а не його точну природу).

2. *Поєднання лексико-семантичного і культурного перекодування.* Квалієреалії часто несуть культурні конотації, що не мають аналогів у мові перекладу (*Highstorm — Велика буря:* це не звичайна буря, а священне, циклічне явище, що визначає життя на Рошарі; буквальний переклад *"Велика буря"* не передає *ритуальної* й *міфологічної* ваги явища, тому перекладач може використати коментар у зносці або додатковий опис у тексті, щоб підкреслити масштаб і сакральність).

3. *Відтворення світовідчуття (кваліє) через звучання*. Іноді перекладач передає не зміст, а звукове чи емоційне враження від слова — воно викликає певний *ефект відчуття світу (Shardplate — шардпанцир, Shardblade — шардклинок; о*бидва переклади зберігають частину оригінального слова "shard" — це створює фонетичну єдність і чужомовну атмосферу; збереження англійського елементу тут не заважає сприйняттю, а навпаки — *занурює читача у світ фентезі)*.

4. *Збереження міфопоетичного значення*. Багато квалізіреалій у романі несуть міфологічне чи символічне навантаження, тому просте калькування

зруйнувало б авторський задум (*Stormfather — Батько бурі;* це не просто персоніфікація стихії, а божество, уособлення самої природи світу; переклад зберігає міфічну образність — "буря" як стихія, "батько" як архетип творця).

5. *Термінологічна сталість і система реалій.* У Сандерсона квалізіреалії утворюють цілу систему понять, які взаємопов'язані. Тому важливо дотримуватися послідовності перекладу (*Lashings — прикріплення, зв'язування, Surgebinding — зв'язування сил, Windrunner — Вітряний бігун / Бігун вітру;* перекладач має витримати єдину термінологічну логіку, щоб усі терміни звучали як частини однієї системи магії).

6. *Контекстуальне тлумачення через примітки або коментар.* Якщо квалізіреалія має надто складне значення, перекладач може залишити оригінал і додати коротке пояснення (*Spren — спрен (дух, що уособлює емоцію), Everstorm — Евебуря (новий тип бурі, символ катастрофи);* такий підхід зберігає іноземний колорит і допомагає читачу орієнтуватися в незнайомій реальності.

7. *Передача внутрішньої "логіки світу".* Перекладач має відчути, що кожна квалізіреалія у Сандерсона працює на внутрішню філософію світу — світ Рошару побудований на ідеї рівноваги, обітниць і взаємозв'язку між людьми й силами природи (*Oathgate — Брама Клятви;* слово "oath" (клятва) має духовно-етичне значення; переклад зберігає цю ідею й водночас звучить природно) [1; 4].

Фентезійний світ Брендона Сандерсона характеризується високим ступенем мовної та культурної самобутності, що виявляється у великій кількості власних назв, неологізмів і вигаданих понять (реалій та квалізіреалій), які не мають прямих відповідників у мові перекладу.

Переклад реалій фентезійного світу вимагає не лише лінгвістичної, а й культурно-семантичної адаптації, адже кожна реалія є носієм інформації про вигадану цивілізацію, релігію, побут або систему цінностей.

Основними перекладацькими стратегіями, застосованими у відтворенні онімів та квалізіреалій у романі *«Шлях королів»*, є транскрипція, транслітерація з адаптацією, калькування, неологізація, описовий переклад та екзотизація.

Оніми здебільшого передаються за допомогою транскрипції чи транслітерації, що дозволяє зберегти автентичність і колорит вигаданого світу), а у випадках семантично навантажених назв застосовується калькування. Квалізіреалії, як носії унікальних понять і явищ, відтворюються шляхом створення неологізмів або комбінованих форм перекладу, що забезпечує баланс між зрозумілістю для читача та збереженням "чужості" світу.

Ефективність перекладу фентезійних реалій залежить від послідовності термінологічної системи: усі неологізми мають функціонувати узгоджено в межах єдиної лексико-семантичної парадигми. Перекладач виконує роль співавтора, адже його завдання полягає не лише в передачі змісту, а у творенні цілісного художнього світу українськими мовними засобами.

Таким чином, специфіка перекладу реалій фентезійного світу полягає у необхідності збереження балансу між автентичністю іншомовного простору та зрозумілістю для реципієнта, що досягається поєднанням традиційних і творчих перекладацьких стратегій.

Список використаних джерел та літератури

1. Sanderson, B. *The Way of Kings*. New York: Tor Books, 2010. 1007 p.
2. Кияк, Т. Р., Науменко, А. М., Огуй, О. Д. *Перекладознавство: підручник*. Вінниця: Нова книга, 2018. 528 с.
3. Комісаренко, О. І. *Проблеми перекладу реалій у художніх текстах*. Київ: Наукова думка, 2017. 215 с.
4. Сандерсон, Б. *Шлях королів* / пер. з англ. В. Шовкуна. Харків: Клуб сімейного дозвілля, 2019. 992 с.
5. Федоренко, Н. С. *Лінгвокультурні аспекти перекладу фентезі*. *Мовознавство*. 2020. №3. С. 45–53.

Юлія ПРИЩЕПА
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
канд. філол. наук, доц. Гирин О.В.

СЕМАНТИЧНІ ВІДТІНКИ ТА КОНТЕКСТУАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ ДІЄСЛІВ WILL ТА WOULD

Постановка проблеми. У вивченні англійської мови набула значущості проблема адекватного використання модальних дієслів, зокрема will та would. Їх багатозначність, граматична гнучкість і контекстуальна варіативність спричиняють труднощі в засвоєнні студентами та створюють ризик комунікативних непорозумінь. Необхідність чіткого розрізнення відтінків значень і функцій зазначених дієслів вимагає цілеспрямованого педагогічного підходу та розробки методик, які поєднують граматичну точність з практичною спрямованістю.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У лінгводидактичній літературі значну увагу приділено вивченню модальності в англійській мові. У працях Ф. Бацевича модальність розглядається як один із центральних елементів комунікативної лінгвістики, що безпосередньо пов’язаний із мовленнєвими інтенціями мовця, його впевненістю, сумнівами чи ввічливістю, що особливо важливо у вживанні дієслів will та would. Дослідник акцентує увагу на прагматичних аспектах модальності, що набувають особливої ваги в міжособистісній та діловій комунікації [1, с. 158].

Я. Бельмаз вивчає граматичні особливості мови В. Шекспіра, де модальні дієслова, включно з would, часто використовуються для вираження ввічливих

побажань, припущень та гіпотетичних умов. Цей матеріал демонструє історичну сталість значення модальних конструкцій і водночас їхню еволюційну зміну, що важливо враховувати у навчанні [3, с. 191].

С. Вирста досліджує методики формування лінгвосоціокультурної компетентності в учнів, де модальні дієслова розглядаються як інструмент вираження культурно детермінованих мовленнєвих намірів. Авторка наголошує на важливості ситуаційного підходу у навчанні, що допомагає інтегрувати граматичні конструкції в автентичне мовне середовище [4, с. 13].

Важливі теоретичні основи модальності викладені у роботах Л. Войналович та Н. Вус, які розглядають модальність як багатоаспектну категорію, що охоплює граматичний, семантичний і прагматичний рівні. Обидва дослідники підкреслюють значення модальних дієслів у вираженні ймовірності, можливості, умовності, а також прагнення мовця [5, с. 28, 6, с. 7].

Проте практичні аспекти вживання will та would у різних типах умовних речень, у діловій та побутовій комунікації, все ще потребують детального аналізу та адаптації до навчального процесу.

Обґрунтування актуальності. Розвиток комунікативної компетентності студентів вимагає не лише засвоєння лексико-граматичних одиниць, але й уміння гнучко застосовувати їх у відповідних мовленнєвих ситуаціях. З огляду на те, що модальні дієслова will та would є широко вживаними і мають численні функціональні реалізації, їх правильне розуміння і вживання є запорукою ефективної міжособистісної та професійної комунікації. Актуальність дослідження посилюється потребою адаптації граматичних знань до реальних ситуацій спілкування.

Метою статті є з’ясування контекстуальних та граматичних особливостей вживання модальних дієслів will та would, а також розробка ефективних методичних підходів до формування вмінь їх правильного використання у студентів.

Виклад основного матеріалу. У сучасній англійській мові модальні дієслова will та would характеризуються складною системою семантичних значень і широким спектром контекстуального використання, що забезпечує їм здатність виконувати різноманітні функції в мовленні. Зокрема, will найчастіше трактується як засіб вираження майбутнього часу, акцентуючи заздалегідь заплановану дію та впевненість у її здійсненні. Наприклад, у реченні «She will finish her work by tomorrow» дієслово will підкреслює рішучість і неминучість події, що допомагає мовцеві точно передати свої наміри. Для кращого практичного засвоєння цієї форми доцільно організовувати вправи, які стимулюють студентів створювати речення на зразок «We will start the project next week» або «I will visit you on Saturday», що сприяє глибшому усвідомленню функції will як маркера майбутньої дії [6, с. 12].

Процес формування та удосконалення граматичних умінь у вживанні will і would відіграє центральну роль у розвитку комунікативної компетентності

тих, хто вивчає англійську мову. Для досягнення цього варто застосовувати комплекс вправ, орієнтованих на розпізнавання та адекватне використання згаданих модальних дієслів у відповідних синтаксичних конструкціях. Особливо важливим є опанування інфінітивних структур, що поєднуються з will та would, оскільки вони відображають як вид дії (активна чи пасивна), так і її часовий аспект (теперішній, минулий або майбутній). Навчальні завдання повинні акцентувати увагу як на граматичних, так і на прагматичних характеристиках подібних конструкцій [8, с. 134].

Інфінітиви, що функціонують у поєднанні з will та would, виявляють широку семантичну палітру залежно від мовного контексту та цільового комунікативного наміру. Зокрема, активні інфінітиви дозволяють передавати як прості майбутні дії (наприклад, will go, will speak), так і умовні або гіпотетичні висловлювання з відтінком ввічливості (наприклад, would go, would speak). Для кращого засвоєння таких структур варто використовувати вправи на заповнення пропусків, трансформацію речень і побудову діалогів, що демонструють багатозначність і функціональну варіативність відповідних конструкцій. Використання наочних таблиць із прикладами та докладними поясненнями щодо вживання активних інфінітивів із will та would сприяє глибшому усвідомленню часових і модальних відтінків, що, у свою чергу, дозволяє ефективніше інтегрувати ці знання у власну мовленнєву практику учнів [7, с. 34].

Для ефективного закріплення навичок використання модального дієслова would у формальних комунікативних ситуаціях доцільно впроваджувати вправи, що передбачають складання ввічливих запитів і пропозицій. Наприклад, учням можна запропонувати сформулювати речення на кшталт: «Would it be possible for you to review this report?» або «I would appreciate it if you could provide feedback by the end of the day.» Такі завдання сприяють засвоєнню етикетних формул комунікації, що мають велике значення для професійного мовлення. Крім того, доцільним є використання рольових ігор, під час яких учні моделюють типові формальні ситуації, наприклад, ділові переговори чи зустрічі. Такий формат дозволяє застосувати would у реалістичних умовах спілкування, поглиблюючи мовну практику та засвоєння лексико-граматичних структур [2, с. 18].

Would у діловому контексті виконує функцію м’якого, ненав’язливого формулювання прохання або пропозиції, що знижує рівень потенційної конфліктності висловлювання та підтримує професійний, ввічливий тон. Наприклад, фраза «Would you mind providing more details about the project?» демонструє делікатність запиту та відкритість до співпраці. Подібні конструкції важливі для встановлення позитивної взаємодії у професійному середовищі. З метою тренування таких мовленнєвих моделей варто практикувати складання речень типу: «Would you be able to send me the report by tomorrow?» або «I would appreciate it if we could schedule a meeting next week.» Також корисним є моделювання ситуацій у вигляді рольових ігор, що імітують формальні зустрічі або наради, які дозволяють учням

удосконалювати мовні навички в умовах, наближених до реального спілкування [2, с. 3].

Контекстуальне використання модальних дієслів will і would зумовлює їх багатофункціональність, що проявляється у відтінках значення залежно від ситуації спілкування. Так, will зазвичай функціонує як маркер планів, обіцянок та рішучих намірів у як у повсякденному, так і в професійному мовленні. Наприклад, речення «We will complete the project by Friday» підкреслює визначеність дії та відповідальне ставлення до зобов'язань. Таким чином, will надає висловлюванню чіткості, впевненості й надійності — якостей, що мають виняткове значення у діловому дискурсі. Для опанування цього аспекту доцільно запропонувати студентам завдання зі створення речень, наприклад: «We will start the new project next month» або «I will prepare the presentation by Monday.» Рольові ігри, в яких учні виступають у ролі менеджерів, працівників чи учасників наради, сприятимуть практичному засвоєнню форм типу: «I will ensure the project is completed on time» або «We will improve the service quality by the end of the quarter.» Такі завдання дозволяють поглибити розуміння функцій will у комунікації та підвищити точність вираження мовленнєвих намірів у різних комунікативних ситуаціях.

Висновки. Узагальнюючи результати аналізу, можна зробити висновок, що модальні дієслова will та would відіграють провідну роль у вираженні широкого спектра значень, пов'язаних із планами, припущеннями, умовністю, ввічливістю та особистими бажаннями. Їхнє коректне використання потребує не лише знання граматичних форм, а й глибокого розуміння контексту та комунікативної мети висловлювання. Для ефективного засвоєння таких структур необхідно застосовувати різноманітні навчальні інструменти, серед яких особливе значення мають граматичні вправи, рольові ігри та аналіз ситуативних моделей. Особливу увагу слід приділяти засвоєнню всіх типів умовних речень, а також формуванню ввічливих ділових конструкцій, які є невід'ємною частиною професійного мовлення. Впровадження подібних методичних підходів сприяє розвитку комунікативної компетентності студентів та їхній здатності ефективно функціонувати в сучасному англомовному середовищі.

Список використаних джерел та літератури

1. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики : підручник. 2-е вид., доп. Київ : ВЦ «Академія». 2009. 376 с.

2. Блашків О. Стратегії ділової комунікації та їхнє мовне вираження. *Комунікації в освіті: історія, теорія, практика :* кол. моногр. / за ред. О. Гомотюк. Тернопіль : ЗУНУ, 2020. С. 111–129.

3. Бельмаз Я. Деякі граматичні особливості мови В. Шекспіра. *Наукові записки Центрально-українського державного педагогічного університету*

імені Володимира Винниченка. Серія: Філологічні науки. 2019. №175. С. 189–194.

4. Вирста С. Методика формування лінгвосоціокультурної компетентності на уроках англійської мови в основній школі : курсова робота. Київ : Київський національний лінгвістичний університет, 2023. 33 с.

5. Войналович Л. П. Модальність як багатоаспектна лінгвістична категорія. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Сер. Філологічні науки.* 2013. С. 28–32.

6. Вус Н. Й. Модальність та її трактування у працях дослідників. *Слов'янський збірник.* Одеса, 2006. Вип. 12. 128 с.

7. Кашенко П. Формування компетенції в аудіюванні англійської мови : бакалаврська робота. Суми : СумДУ, 2020. 34 с.

8. Коляда В. Контекстуальні особливості відображення категорії нереальності. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка.* 2008. № 38. С. 133–137.

Юлія РАДОМСЬКА
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
канд. пед. наук, доц. Григор'єва Т. Ю.

ГЕЙМІФІКАЦІЯ ЯК ІНОВАЦІЙНИЙ ЗАСІБ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ ГРАМАТИКИ

Постановка проблеми. Сучасна методика навчання іноземних мов потребує постійного оновлення, орієнтованого на активізацію пізнавальної діяльності учнів та підвищення ефективності засвоєння граматичного матеріалу. Традиційні підходи до формування граматичних навичок часто сприймаються школярами як монотонні та недостатньо мотивувальні. У зв'язку з цим актуалізується необхідність пошуку інноваційних технологій, здатних поєднати навчання і гру, зробити освітній процес більш привабливим і результативним.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання гейміфікації у навчальному процесі досліджували такі вітчизняні вчені, як Баланаєва О. В., Мамонова О. І., Волік О. В., Толочко С. В., Козуб Г. О., Побризгаєва В. Г., Наливайко О. О., які розглядали гру як інструмент підвищення мотивації та залученості учнів. В українській педагогічній науці проблеми використання ігрових технологій висвітлювали Клочко А. О., Прокопенко А. А., Переяславська С., Смагіна О. та інші. Проте, попри значну кількість досліджень, аспект інтегрованого застосування технологій гейміфікації саме у формуванні граматичних навичок учнів основної школи залишається недостатньо розробленим.

Обґрунтування актуальності дослідження. Зростання ролі цифрових технологій у сучасній освіті створює нові можливості для інтеграції гейміфікації в навчальний процес. Впровадження ігрових елементів у вивчення граматики дозволяє поєднати навчальні, комунікативні та мотиваційні аспекти, сприяючи розвитку самостійності та креативності учнів. Таким чином, дослідження ефективності технологій гейміфікації як засобу інтегрованого навчання англійської мови є актуальним і відповідає потребам модернізації шкільної іншомовної освіти.

Метою статті є обґрунтування педагогічного потенціалу технологій гейміфікації у процесі формування граматичних навичок учнів основної школи та визначення ефективних шляхів їх інтеграції в освітній процес.

Виклад основного матеріалу. Сучасний освітній процес стрімко інтегрує цифрові технології, що відкриває нові можливості для застосування гейміфікації. Використання освітніх платформ, мобільних додатків та онлайн-ігрових середовищ дозволяє створювати адаптивні та персоналізовані завдання, враховуючи індивідуальні потреби учнів. Наприклад, цифрові системи можуть автоматично підбирати вправи відповідно до рівня володіння граматикою, пропонувати додаткові підказки, а також відслідковувати прогрес учнів у режимі реального часу.

У методичній літературі гейміфікація визначається як впровадження ігрових елементів, принципів та механік у навчальний процес з метою підвищення мотивації, активності та залученості учнів [4, с. 250]. У контексті навчання граматики іноземної мови гейміфікація дозволяє поєднувати традиційне засвоєння граматичного матеріалу з ігровими завданнями, що сприяє більш ефективному формуванню граматичних навичок. До основних компонентів гейміфікації належать: бали, рівні, нагороди, значки, змагання, рейтинги та сюжетні лінії, що мотивують учнів активно долучатися до навчального процесу [8, с. 369].

Аналіз літератури з теми дослідження надав можливість виокремити низку переваг використання гейміфікації у навчанні граматики англійської мови, як-от:

- підвищення мотивації учнів, роблячи процес навчання більш захопливим та стимулюючи до регулярного виконання завдань;
- використання інтерактивних елементів активізує пізнавальну діяльність, сприяє розвитку критичного мислення та логіки, а також швидкому реагуванню на мовні завдання;
- забезпечення інтеграції навчальних аспектів: одночасно розвиваються граматичні та лексичні навички, уміння аудіювання та говоріння, що створює комплексний підхід до навчання;
- інтегрування ігрових елементів стимулює розвиток самостійності та креативності учнів, навчаючи їх ставити цілі, планувати виконання завдань і шукати нестандартні шляхи вирішення вправ.

Серед основних технологій інтеграції гейміфікації у шкільне навчання виділяють класичні ігрові вправи, такі як кросворди, мовні ребуси та рольові

ігри, цифрові платформи та мобільні додатки з інтерактивними завданнями, сюжетно-рольові моделі навчання, де учні виступають у ролі персонажів і застосовують граматику для досягнення цілей гри, а також командні змагання і квести, що розвивають комунікативні та соціальні навички [1, с. 22].

Відобразимо компоненти та технології гейміфікації у схемі.

Рис. 1 Компоненти та технології гейміфікації

Практичне застосування технологій гейміфікації у навчанні граматики сприяє систематичному повторенню та закріпленню граматичних конструкцій, підвищенню рівня самостійного засвоєння матеріалу, розвитку креативності та комунікативної компетенції, а також формуванню позитивної навчальної атмосфери [7, с. 710]. Таким чином, інтеграція гейміфікації у процес формування граматичних навичок учнів основної школи є ефективним інструментом модернізації шкільної іншомовної освіти та підвищення результативності навчання.

Наведемо декілька прикладів використання технологій гейміфікації до навчання граматики англійської мови. Наприклад під час виконання мовних квестів та рольових ігор учням, вивчаючи часи дієслів у англійській мові, пропонується «порятувати місто» від помилок у текстах: кожна правильна відповідь дозволяє просунутися далі в сюжеті. Такі рольові ігри мотивують учнів застосовувати граматику у практичному контексті, розвивають комунікативні вміння та логічне мислення.

Ігрові вправи з елементами рейтингової системи передбачають виконання учнями граматичних завдань у онлайн-середовищі або за допомогою інтерактивної дошки, під час чого здійснюється нарахування балів за правильні відповіді. Наприклад, вправи на відмінювання дієслів або утворення множини іменників супроводжуються нарахуванням балів, а

результати відображаються у рейтинговій таблиці класу. Це стимулює здорову конкуренцію та підвищує інтерес до повторення матеріалу.

Мовні пазли, анаграми та ребуси можна використовувати з метою закріплення граматичних конструкцій. Наприклад, учням пропонується скласти речення, правильно використавши часові форми дієслова, і розгадати «таємний код» із правильно складених речень. Такі завдання роблять процес навчання інтерактивним та заохочують до самостійної роботи.

Мобільні додатки та онлайн-платформи – використання цифрових ресурсів, таких як Duolingo, Kahoot!, Quizizz, Wordwall, дозволяє створювати інтерактивні граматичні вправи з елементами гри. Учні отримують відгук у режимі реального часу, що допомагає відразу виправляти помилки та стимулює регулярне повторення матеріалу.

Сюжетно-рольові змагання та командні форми роботи передбачають поділ учнівського колективу на групи, кожна з яких виконує завдання, спрямовані на практичне застосування граматичних правил у різноманітних комунікативних ситуаціях. Наприклад, скласти історію про подорож, використовуючи минулі часи, або провести «інтерв'ю» у ролі персонажів. Переможці отримують символічні нагороди або значки. Цей метод поєднує навчання, комунікацію та елементи конкуренції.

Наостанок, застосування ігрових карт та флеш-карт: флеш-карти з граматичними завданнями можна використовувати у форматі «гри на швидкість» або «правильно/неправильно». Наприклад, учні беруть картку із реченням, визначають правильну граматичну форму дієслова і отримують бали за правильну відповідь. Це дозволяє швидко перевіряти знання і підтримувати високий рівень залученості.

Інтеграція гейміфікації у шкільний курс граматики також сприяє формуванню соціальних та комунікативних компетенцій. Участь у командних іграх, колективних квестах та рольових сценаріях розвиває навички взаємодії, сприяє розвитку емпатії та здатності до співпраці. Такий підхід створює умови для активного застосування граматичних конструкцій у контексті, що максимально наближений до реального мовного спілкування [2, с. 111].

Особливу увагу слід приділяти мотивуючому аспекту гейміфікації. Позитивне підкріплення у вигляді балів, нагород, значків або переходу на новий рівень формує в учнів внутрішню мотивацію до навчання, підвищує їхню зацікавленість та сприяє регулярному повторенню матеріалу. Водночас важливо дотримуватися балансу між навчальними та ігровими елементами, щоб гра не відволікала від головної мети – засвоєння граматичних правил і розвиток мовних навичок [6, с. 84].

Наукові дослідження (Козуб Г. О. (2024), Побризгаєва В. Г., Наливайко О. О. (2024) [3, с. 38; 5, с. 134] підтверджують ефективність гейміфікації як інструменту інтегрованого навчання. Застосування ігрових механік у формуванні граматичних навичок сприяє підвищенню рівня засвоєння матеріалу, активізації пізнавальної діяльності та розвитку критичного

мислення. Особливо актуальним є поєднання класичних методів навчання з сучасними цифровими технологіями та інтерактивними платформами, що дозволяє створити комплексну систему навчання, орієнтовану на досягнення високих освітніх результатів.

Таким чином, використання технологій гейміфікації у навчанні англійської мови учнів основної школи є не лише ефективним педагогічним інструментом, але й перспективним напрямом модернізації освітнього процесу. Воно дозволяє поєднати навчання та гру, забезпечує активну участь учнів у процесі засвоєння граматичних правил, сприяє розвитку креативності та самостійності, а також формує позитивну навчальну атмосферу, що стимулює подальше навчання іноземної мови.

Крім цього, інтеграція гейміфікації сприяє комплексному розвитку учнів. Вона активізує когнітивні процеси, розвиває критичне мислення та логічні навички, що особливо важливо при засвоєнні складних граматичних конструкцій. Одночасно гейміфікація підтримує розвиток комунікативної компетентності, оскільки багато ігрових завдань передбачають роботу в парах або групах, обговорення та застосування граматики у реальному мовному контексті.

Отже, гейміфікація не лише підвищує ефективність засвоєння граматики, а й формує у школярів цінні компетентності XXI століття: комунікабельність, самостійність, креативність та критичне мислення. Використання таких технологій відповідає сучасним вимогам до освіти, інтегрує інноваційні цифрові ресурси та сприяє розвитку комплексних мовних та соціальних навичок, необхідних для успішного навчання та подальшого застосування іноземної мови у житті.

Список використаних джерел

1. Баланаєва О. В., Мамонова О. І., Волік О. В. Новітні технології навчання іноземної мови професійного спрямування. *Педагогічна Академія: наукові записки* №21, 2025. 22 с.
2. Клочко А. О., Прокопенко А. А. Використання інструментів гейміфікації в освітньому процесі, 2021. С. 111–113.
3. Козуб Г. О. Використання елементів гейміфікації в процесі дистанційного навчання здобувачів вищої освіти. *Education and pedagogical sciences. Освіта та педагогічна наука* №2 (186), 2024. С. 38–50.
4. Переяславська С., Смагіна О. Гейміфікація як сучасний напрям вітчизняної освіти. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*, 2019. С. 250–260.
5. Побризгаєва В. Г., Наливайко О. О. Гейміфікація навчання у початкових класах в умовах дистанційного навчання. *Електронне наукове фахове видання «Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету»* №16, 2024. С. 134–149.

6. Приходькіна Н. О. Гейміфікація як ефективна технологія розвитку медіаграмотності учнів: досвід США. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»* №92, 2020. С. 84–90.

7. Толочко С. В. Інноваційні технології формування компетентності здобувачів освіти: від гейміфікації до проєктної діяльності. *«Вісник науки та освіти»(Серія «Філологія», Серія «Педагогіка», Серія «Соціологія», Серія «Культура і мистецтво», Серія «Історія та археологія»)* №4.10, 2023. С. 710–725.

8. Толочко С. В. Теоретико-методологічний аналіз гейміфікації як сучасного освітнього феномена. *«Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)»* №1.19, 2023. С. 369–383.

Дарина РУДНІЦЬКА
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
канд. пед. наук, проф. Калініна Л.В.

ДОЦІЛЬНІСТЬ ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ МІЖКУЛЬТУРНОГО СЛУХАННЯ З ОГЛЯДУ НА РЕФОРМУ СТАРШОЇ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ

Постановка проблеми. Новий стандарт з іноземної мови для старшої школи та модельна навчальна програма «Іноземна мова 10-12 класи» орієнтує навчання іноземної мови на професійно-орієнтованому підході з урахуванням здібностей, потреб здобування освіти та викликів сьогодення. Тому серед обов'язкових результатів навчання іноземної мови виокремлене вміння міжкультурного слухання, яким здобувач освіти повинен оволодіти навчаючись в старшій школі.

Реформа старшої школи змінила логіку вивчення іноземної мови: головне – не «знати правила», а вміти реально спілкуватися і застосовувати мову для навчання, роботи, громадянської активності. Модельна програма для 10–12 класів спирається на CEFR і вимагає, щоб наприкінці 12 класу учні досягли рівня B2; результати написані у форматі, що відповідає сучасним європейським підходам і орієнтовані на комунікацію у професійному середовищі та далі в житті[2].

Крім того запропонована CEFR модель чотирьох способів спілкування: сприймання, продукування, взаємодія і медіація найближча до використання мови у реальному житті[5].

До того ж, реформа старшої профільної школи вимагає, щоб учні не тільки сприймали інформацію англійською мовою «на слух», а й уміли розуміти людей з іншої культури: їхні норми ввічливості, підтексти, наміри, тобто мали у старшій школі вміння міжкультурного слухання, щоб ефективно

приймати участь у діалозі культур та бути здатним виконувати роль медіатора (співрозмовника) при іншомовному спілкуванні, яке не можливе без вміння міжкультурного спілкування.

Наш невеликий досвід роботи в старшій школі показує, що традиційні підходи до навчання аудіювання часто зосереджуються лише на перевірці розуміння тексту, тоді як сучасна освіта вимагає розвитку стратегічного, аналітичного й культурно чутливого слухання, що враховує соціокультурний контекст, невербальні сигнали, мовленнєві стратегії та емоційний тон спілкування. Зміни у форматі комунікації, зокрема зростання ролі цифрових технологій, мультимедійного контенту та міжкультурних онлайн-взаємодій, вимагають нових підходів до навчання аудіювання, які б відповідали сучасним освітнім тенденціям та реальним потребам учнів та дозволили їм поступово опановувати вміння сприймання автентичного іншомовного мовлення в реалістичних комунікативних ситуаціях.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасних працях науковців-методистів окреслено перехід від «перевірочного» підходу до процесно-орієнтованого навчання слухання з акцентом на стратегії та рефлексію: C. Goh і L. Vandergrift пропонують метакогнітивну педагогічну послідовність (планування–моніторинг–оцінювання), що підвищує здатність учнів інтерпретувати усне мовлення у соціокультурному контексті, і наводять дослідно підтверджені формати завдань для учнів старшої школи в класі та позакласної роботи[7]. M. Rost систематизує когнітивні та прагматичні механізми слухання й обґрунтовує поетапне ускладнення завдань (скеффолд), яке готує учнів до автентичної міжкультурної взаємодії, а не лише до вибору відповідей після прослуховування [8]. J. Field критикує фокус на «продукті розуміння» й показує, як навчати власне процесу слухання (від фонетичного декодування до інтерпретації прагматики), що є базою для цілеспрямованого формування міжкультурного слухання в школі [6].

У вітчизняних працях тема дотична: українські вчені системно пишуть про формування міжкультурної (інтеркультурної) компетентності та про аудіювання у старшій школі, хоча саме термін «міжкультурне слухання» як окрема методична лінія трапляється рідко. Зокрема, В. Бойчук акцентує потенціал уроків іноземної мови для розвитку міжкультурної компетентності підлітків і пропонує інтеграцію культурного контенту та рефлексії, що напряму підсилює цілі міжкультурного слухання[1].

Проведений опис наукових праць свідчить про недостатню вивченість в методиці, що підтверджує її **актуальність**.

Мета статті – визначити поняття міжкультурного слухання та доцільність його формування в учнів з огляду на реформу старшої профільної школи.

Виклад основного матеріалу. Реформа профільної старшої школи в Україні розпочнеться з переходу 10–12 класів на трирічний ліцейний рівень і буде спрямована на профілізацію навчання, тобто свідомий вибір освітнього напряму (гуманітарний, природничо-математичний, технологічний,

суспільно-гуманітарний тощо) під індивідуальні освітні траєкторії учнів. Вона передбачає оновлення змісту й програм за компетентнісним підходом, розширення вибірково-обов'язкових модулів і курсів, міжпредметні зв'язки, проєктну та дослідницьку діяльність, посилення кар'єрної орієнтації, автономію закладів і нові моделі оцінювання з акцентом на реальні результати та формувальне оцінювання. Також реформа включає переформатування мережі ліцеїв, оновлення матеріально-технічної бази, цифровізацію навчання, партнерство з університетами й роботодавцями та узгодження результатів навчання з європейськими рамками, щоб забезпечити випускникам конкурентоспроможність для подальшого навчання й працевлаштування [4].

По-перше, у сприйманні (куди входить і аудіювання): від учнів очікують не просто «почути слова», а обробити і зрозуміти повідомлення, у тому числі вловити прихований намір мовця, його ставлення, емоційний тон. Програма окремо перераховує, що саме має розуміти одинадцяти- або дванадцятикласник: розмови між іншими людьми, живі виступи, оголошення та інструкції, аудіозаписи, телепрограми тощо[2].

По-друге, у програмі зафіксовані обов'язкові результати, які прямо вказують на міжкультурний вимір: учень «сприймає усну інформацію та письмові тексти іноземною мовою в умовах безпосереднього та опосередкованого міжкультурного спілкування», «взаємодіє з іншими особами усно, письмово та в режимі реального часу» і «надає інформацію, висловлює думки, почуття та ставлення»[2]. Ці формулювання закладають, що будь-яке слухання в старшій школі має бути пов'язане з реальними ситуаціями спілкування між людьми з різними культурними звичаями, нормами ввічливості, способами висловлення.

По-третє, програма прямо з'єднує мову і культуру: зміст навчання будується на взаємопов'язаному опануванні іноземної мови та культури носіїв; це робиться спеціально, щоб сформувати в учнів готовність до іншомовної міжкультурної комунікації у межах типових тем і ситуацій, визначених програмою[2].

Ще один важливий блок – соціолінгвістична компетентність на рівні B2. Від випускника очікують, що він уміє розпізнати регістр (офіційний/неофіційний), обрати відповідні формули ввічливості, інтерпретувати соціокультурні маркери (жести, звертання) і говорити/реагувати відповідно до ситуації спілкування[2]. Це і є практична сторона «культури в мові», яка прямо впливає на те, як ми читаємо намір співрозмовника на слух.

Якщо дивитися на результат рівня B2 детальніше, там наголос зроблено на здатності стежити за розгорнутими висловлюваннями, «тримати» складну аргументацію (наприклад, у дискусії чи виступі), відрізняти факти від суджень та орієнтуватися в «публічних оголошеннях і детальних інструкціях» [5]. Тобто учня готують не лише до роботи із «текстами підручника», а до живих, змістовно насичених аудіоситуацій, де треба

слухати уважно, фільтрувати інформацію та робити висновки про позицію і намір мовця.

Учень профільної школи має не лише «розуміти зміст», а правильно інтерпретувати те, що почув: хто говорить і з ким, у якому стилі та з якою метою. І саме тут логічно виникає вимога того, що ми називаємо «міжкультурним слуханням». По суті, це таке організоване аудіювання, де учня спеціально навчають виловлювати і тлумачити соціолінгвістичні сигнали, прагматичні та культурні аспекти.

Для того щоб з'ясувати, чи представлено компонент міжкультурного слухання у підручниках рекомендованих МОН для 11 класу, вітчизняних та іноземних авторів, ми провели їх аналіз. Отримані результати представимо нижче у вигляді таблиці:

Таблиця 1

Результати аналізу підручників з англійської мови щодо формування вмінь міжкультурного слухання

Автор та назва підручника	**Кількість вправ на розвиток вмінь аудіювання**	**Із них кількість вправ на формування вмінь міжкультурного слухання:**
О. Карпюк (English (the 11th year of studies)	21	3
М. Нерсисян, А. Пірогенко (Англійська мова (11-й рік навчання, рівень стандарту))	18	1
R. Roberts, A. Clare, J. Wilson (New Total English Intermediate)	28	7
V. Evans, J. Dooley (On Screen B1+)	32	6

З проведеного аналізу, ми бачимо що кількість вправ на формування вмінь міжкультурного слухання є недостатньою. Підрахувавши всі вправи на розвиток вмінь аудіювання, ми отримали наступні відсоткові значення наведені в діаграмі (Див.Рис.1).

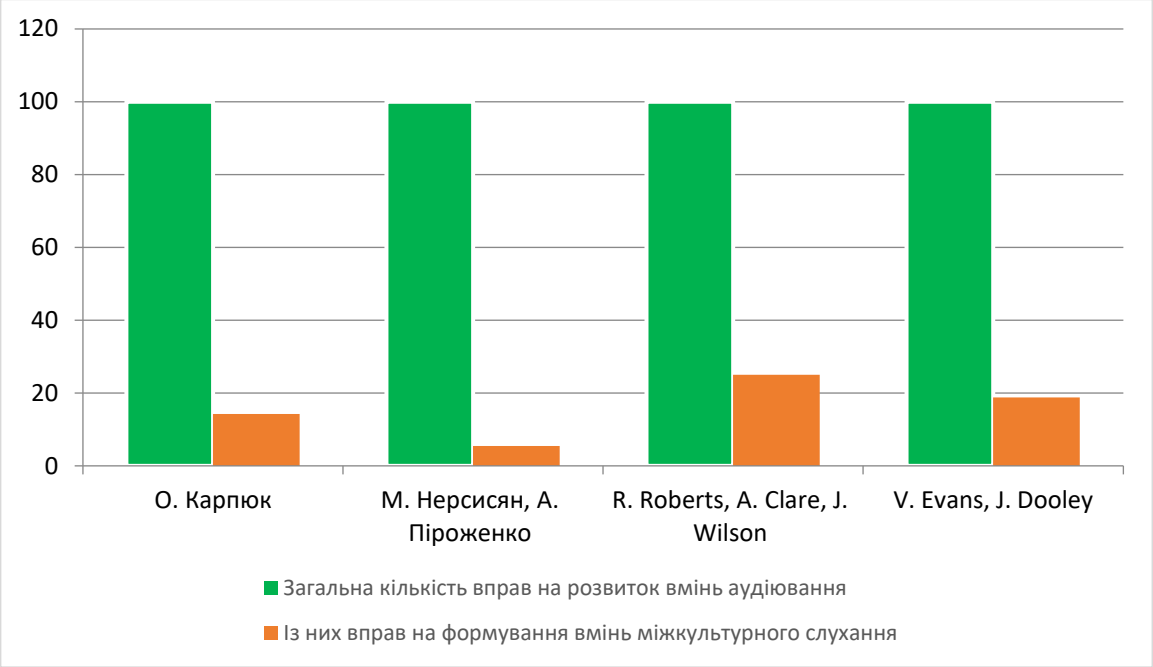


Рис. 1. Результати кількісного аналізу

Варто зазначити, що найбільше таких вправ у підручнику в авторстві R. Roberts, A. Clare, J. Wilson, що становить 25%. Найменше таких вправ подано у підручнику авторства М. Нерсисян та А. Піроженко – 5,5%.

Отже, рекомендовані підручники не надають достатню кількість вправ на формування вмінь міжкультурного слухання, що ще раз підтверджує актуальність подальших досліджень та розробки вправ і завдань у цьому напрямку.

Висновки. Отже, доцільність формування вмінь міжкультурного слухання зумовлена вимогами реформи профільної старшої школи та орієнтацією навчальних програм на CEFR, згідно з якими від учня очікують не лише розуміння змісту, а й інтерпретації намірів мовця, норм ввічливості, культурних сигналів і подальшої медіації почутого в реальних ситуаціях.

Перспективи подальших досліджень бачимо у розробці методики формування вмінь міжкультурного слухання з відповідними видами вправ.

Список використаних джерел

1. Бойчук В. С. Потенціалу років іноземної мови для розвитку міжкультурної компетентності підлітків. Освіта та педагогічна наука, 2024, 3(187), 24–37.

2. Модельна навчальна програма «Іноземна мова 10-12 класи» (основний рівень) для закладів профільної середньої освіти : Шаленко О.П., Коваленко О.Я., Тріфан М.С., Терентьєва Г.П., Арцимєєва Д.В., Рацюк О.І. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/profilna/mnp/programa-10-12-osnovnii-riven-2025-1.pdf

3. Про застосування англійської мови в Україні. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/3760-20
4. Старша школа змінюється: які можливості відкриються для учнів. URL: https://mon.gov.ua/news/starsha-shkola-zminiuietsia-iaki-mozhlyvosti-vidkryiutsia-dlia-uchniv
5. Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/level-descriptions
6. Field J. Listening in the Language Classroom. Cambridge University Press, 2008.
7. Goh C. C. M., & Vandergrift L. Teaching and Learning Second Language Listening: Metacognition in Action (2nd ed.). Routledge, 2021.
8. Rost M. Teaching and Researching Listening (3rd ed.). Routledge, 2016.

Віра РУССУ
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
канд. пед. наук, доц. Прокопчук Н.Р.

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ КАРТ (GOOGLE EARTH, MAPHUB) ДЛЯ РОЗВИТКУ ВМІНЬ ОПИСОВОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ 5-6 КЛАСІВ

Постановка проблеми. Сучасна система освіти перебуває на етапі активного впровадження цифрових технологій у навчальний процес. Використання інтерактивних інструментів сприяє підвищенню мотивації учнів, активізації їхньої пізнавальної діяльності та розвитку ключових компетентностей, зокрема комунікативної. Одним із таких інструментів, на нашу думку, є інтерактивні карти, такі як Google Earth чи MapHub, які розширюють можливості для вдосконалення мовленнєвих навичок школярів.

У контексті вивчення іноземної мови особливо вагомим є формування описового мовлення, оскільки воно сприяє розвитку вмінь точно й послідовно передавати інформацію про об’єкти, події чи явища, розширює словниковий запас учнів, удосконалює граматичні навички та формує комунікативну компетентність учнів. Однак традиційні методи навчання далеко не завжди забезпечують достатній рівень наочності та мотивації серед учнів середнього шкільного віку.

Інтерактивні карти дозволяють об’єднати візуальну інформацію з практичною мовленнєвою діяльністю: учні можуть створювати власні маршрути, супроводжувати їх описами, працювати в групах та виконувати комунікативні завдання як у реальному, так і у віртуальному середовищі. Це, у свою чергу, сприяє формуванню критичного мислення, вміння працювати з інформацією та виникненню інтересу до мови через практичне застосування.

Таким чином, актуальність даної статті зумовлена необхідністю пошуку ефективних способів розвитку описового мовлення учнів 5–6 класів, підвищення їх мотивації до навчання і впровадження сучасних цифрових технологій у процес вивчення іноземної мови.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Серед сучасних досліджень, які обґрунтовують дидактичну цінність інтерактивних карт, варто виокремити роботу Сердюк Н.Ю., яка відзначає ефективність Google Earth для граматичної практики учнів (Сердюк, 2022). Jarrett N. (2016) наголошує на мотиваційному потенціалі картографічних сервісів, які викликають у дітей зацікавлення й активізують мовленнєву діяльність. У контексті проектного навчання Google Earth демонструє успішні результати в поєднанні з вікі-платформами та презентаціями (Awada & Diab, 2018).

Щодо MapHub, то його зручність для створення власних карт використовується в освітніх середовищах США й Канади як основа для міжпредметних досліджень і письмових завдань. За даними форуму Maphub Community (2016), платформа активно впроваджується у роботі з підлітками в рамках проектного навчання.

У контексті української лінгводидактики слід звернути увагу на дослідження, які безпосередньо стосуються розвитку описового мовлення в учнів середніх класів. Зокрема, у методичних матеріалах зазначено, що «уміння продукувати змістовні висловлювання відповідно до окреслених типів монологів … в межах програмових вимог становить компетентнісну основу навчання … у 5–6 класах гімназій» [3]. Серед іншого, у цьому ж джерелі зазначається, що «учні початкових класів диференціюють два типи висловлювань (опис і розповідь) … Опис і повідомлення залишаються найбільш доступними для учнів середнього шкільного віку й удосконалюються на цьому етапі навчання» [3].

Крім того, проблема формування описового монологічного мовлення розглядається у дослідженні Віталіни Литвиненко та Юлії Нечваль (2024) «Особливості формування описового мовлення у дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами методом мнемотехніки». Там підкреслюється, що описове мовлення як здатність передавати інформацію, описувати явища та об’єкти навколишнього світу є одним із ключових етапів комунікативного розвитку [4].

Таким чином, хоча окремих великих емпіричних даних із розвитку описового мовлення саме в 5–6 класах у вітчизняній методиці ще небагато, науково-методичні джерела українських авторів підтверджують, що цей напрямок є актуальним і створює підґрунтя для впровадження інноваційних технологій — зокрема інтерактивних карт — у навчанні мовленнєвих умінь.

Метою статті є з’ясувати методичні можливості інтерактивних карт Google Earth і MapHub як засобів розвитку описового мовлення в учнів 5–6 класів, визначити доцільність їх використання та представити приклади завдань, що сприяють мовленнєвому розвитку в контексті цифрової освіти.

Виклад основного матеріалу. Учні 5–6 класів перебувають у сенситивному періоді розвитку мовлення: активне збагачення словникового запасу, інтерес до дослідження світу, домінування наочно-образного мислення. Це обґрунтовує доцільність використання візуально насичених і просторово організованих ресурсів, як-от Google Earth і MapHub. Ми вирішили створити порівняльну характеристику Google Earth та MapHub у контексті мовленнєвого навчання. Результати аналізу представлені в наступній таблиці.

Таблиця 1

Порівняльна характеристика Google Earth та MapHub у контексті мовленнєвого навчання

Характеристика	**Google Earth**	**MapHub**
Тип платформи	Візуалізація реального простору	Створення власних карт
Робота з панорамою 360 °	Так	Ні
Підтримка групової роботи	Обмежена	Повноцінна спільна робота
Можливість додавання маркерів/текстів	Так	Так
Поєднання з описовим мовленням	Через опис маршрутів/пейзажів	Через проєкти опису місцевості

Порівняльний аналіз демонструє, що Google Earth і MapHub мають комплементарний дидактичний потенціал у формуванні описового мовлення. Google Earth є ефективнішим інструментом для первинної візуалізації та сенсорного насичення мовленнєвої діяльності, оскільки його функціонал панорам 360° створює умови для аутентичного опису реальних просторів та стимулює формування внутрішнього мовлення на етапі спостереження. Натомість, MapHub є незамінним для проєктної діяльності та спільної роботи, оскільки його акцент на створенні власних карт із маркерами та текстами переводить процес опису з рівня репродукції побаченого на рівень продуктивної комунікативної діяльності, орієнтованої на структуроване та цілеспрямоване висловлювання. Отже, доцільним є інтегроване використання обох сервісів: Google Earth для емпіричного набуття описових засобів, а MapHub — для їх практичного застосування у спільних навчальних проєктах.

Інтерактивні картографічні сервіси надають вчителям значні можливості для розвитку описового мовлення у школярів, оскільки вони поєднують візуальність, ігрові елементи та дослідницький підхід. На відміну від традиційних статичних текстів, карти є динамічними об’єктами, які учні можуть досліджувати самостійно: змінюючи масштаб, змінюючи ракурс огляду або обираючи напрямки "пересування" по віртуальному простору. Така взаємодія сприяє активізації внутрішнього мовлення — учні мимоволі

починають коментувати побачене, аналізувати дані, що приводить до формування потреби висловити свої думки та результати "досліджень" в зовнішньому мовленні. Це допомагає дітям краще структурувати і описувати свої спостереження, формуючи активне використання описових конструкцій у мовленні.

Розвиток описового мовлення є критично важливим етапом у навчанні учнів 5-6 класів, оскільки саме у цей період відбувається перехід від ситуативного мовлення до зв'язного. Опис (опис предмета, місця, явища чи особи) слугує основою для формування ширших типів мовлення – розповіді та роздуму. У цьому віці школярі активно розвивають абстрактне мислення та здатність до деталізації. Вміння точно підбирати епітети, порівняння та описові конструкції для передачі візуальної інформації є запорукою успішної комунікації та формування пізнавальної компетентності.

Як зазначає Н. Джарретт, використання панорамних фото 360° у Google Maps (*Рис. 1*) надихає учнів на опис місць і пейзажів, адже вони можуть оглянути сцену навколо себе, що розпалює їхню уяву та творчість [2].

Рис.1 [5]

Аналогічно, режим Street View (вбудований у Google Earth/Maps) дозволяє школярам фактично «ходити» вулицями міст або мандрувати природними ландшафтами, спостерігаючи за деталями, наче вони там присутні фізично. Це занурення створює ефект повної присутності, завдяки чому навіть звичайна вправа з опису перетворюється на захопливу пригоду: учні із задоволенням записують чи розповідають про те, що побачили, використовуючи багатший спектр образних деталей [2]. Подібні способи можуть бути використані на уроках розвитку мовлення для тренування опису природи, міського пейзажу, інтер’єру тощо. Наприклад, вчитель обирає цікавий об’єкт у Google Earth (історичний центр міста, гірський краєвид, парк розваг) і пропонує учням після віртуальної прогулянки скласти усний або

письмовий опис побаченого, акцентуючи на деталях (колір, форма, розмір об’єктів, звуки, атмосфера). Практика проведення подібних вправ у навчанні дітей часто веде до збагачення їхнього словникового запасу, а також сприяє розвитку умінь структурувати висловлювання та звертати увагу на різні аспекти явищ. Ці методи використовуються в педагогічних підходах, що допомагають дітям краще організовувати свої думки та вирази. Для систематизації видів навчальної діяльності, що сприяють розвитку описового мовлення учнів під час роботи з цифровими картами, можна виокремити кілька типів завдань. Вони передбачають як спостереження за візуальними об’єктами, так і творчий опис або порівняння побаченого. Приклади подібних завдань подано в таблиці 2.

Таблиця 2

Типи завдань із використанням карт і ціль описового мовлення

Тип завдання	Приклад	Мета, комунікативний намір
Опис місцевості	Віртуальна прогулянка вулицями Львова через Google Earth	Визначення прикмет і деталей об’єктів (колір, форма, розміри, атмосфера)
Створення маршруту	Побудова карти подорожі героя казки у сервісі MapHub	Формування послідовного опису дій та локацій
Порівняння	Віртуальна екскурсія до Лондона і Києва	Використання порівняльних конструкцій для зіставлення об’єктів

У світовій освітній практиці геосервіси Google широко застосовуються для урізноманітнення занять і розвитку різних навичок та вмінь учнів. Зокрема, в галузі вивчення іноземних мов з’являються дослідження, що підтверджують ефективність Google Earth для розвитку мовленнєвих умінь. Експериментальне дослідження Г. Авади та Х. Діаба (2018) продемонструвало, що залучення Google Earth до виконання навчальних проєктів значно покращило навички усних презентацій студентів-іноземців та підвищило їхню мотивацію до навчання [1]. Студенти, які використовували Google Earth для підготовки доповідей (у поєднанні з вікі-проектами), показали кращі результати, ніж контрольна група, яка працювала традиційно. Автори відзначають, що Google Earth забезпечує активне навчання з інформацією, полегшує розвиток критичного мислення та просторового сприйняття, а в комплексі з іншими інструментами підтримує співпрацю і підвищує мотивацію [1].

Хоча це дослідження проводилось серед студентів університету, його висновки співзвучні з досвідом шкільних учителів: візуалізація матеріалу на карті, можливість «побачити на власні очі» місця подій або об’єкти вивчення

робить навчання змістовнішим і цікавішим для учнів, що позитивно впливає на формування усних мовленнєвих вмінь.

Висновки. Отже, ми вважаємо, що використання інтерактивних карт Google Earth та MapHub сприяє розвитку вмінь описового мовлення та має високий потенціал, оскільки поєднання візуальної привабливості, інтерактивності та можливостей для співпраці робить ці інструменти ефективними мотиваторами мовленнєвої діяльності.

Використання віртуальних карт у навчальному процесі сприяє розвитку описового мовлення, активізує мовленнєву практику та підвищує мотивацію учнів. Інтерактивні карти забезпечують візуальну наочність і можливості для співпраці, що робить навчання більш залученим і практично значущим.

Отож, такі інструменти доцільно розглядати як ефективний засіб удосконалення методики розвитку мовлення, який поєднує навчальний, пізнавальний і творчий аспекти діяльності учнів.

Список використаних джерел:

1. Awada, Ghada; Diab, Hassan B. Journal Articles; Reports – Research The Effect of Google Earth and Wiki Models on Oral Presentation Skills of University EFL Learners. 2018 v30 n1 p36-46 URL: https://eric.ed.gov/?id=EJ1169829#:~:text=underscored%20the%20effectiveness%20of%20the,centered%20learning%20and%20motivation (Дата звернення 30.10.2025)
2. Neil Jarrett Engaging students through Google Maps 2016. URL: https://www.edutopia.org/discussion/engaging-students-through-google-maps (Дата звернення 30.10.2025)
3. Редько В. Г., Полонська Т. К., Горошкін І. О., Пасічник О. С., Коваленко О. М., Яковчук М. В. Методика компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів 5–6 класів гімназій: методичний посібник [Електронне видання]. Київ : Педагогічна думка, 2022 С.140 URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/735330/1/%D0%9C%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4.%20%D0%BF%D0%BE%D1%81_%D1%96%D0%BD%D0%BE%D0%B7%D0%B5%D0%BC%D0%BD%D0%B0_2022.pdf?utm_source=chatgpt.com (Дата звернення 07.11.2025)
4. В. А. Литвиненко, Ю. В. Нечваль Особливості формування описового мовлення у дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами методом мнемотехніки. ЗБІРНИК ТЕЗ НАУКОВИХ ДОПОВІДЕЙ Міжнародної науково-практичної онлайн-конференції. Київ 2024 С.144 URL: https://drive.google.com/file/d/1hT2xTAPT6MpA3j0MKuTc4gfF-BpfC09N/view (Дата звернення 07.11.2025)
5. Google Street View. URL: https://www.google.com/maps (Дата звернення 07.11.2025)

Євгеній САВЧУК
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
канд. психол. наук, доц. Дячук Н.В.

СПЕЦІФКА УКРАЇНСЬКОГО ПЕРЕКЛАДУ НЕЦЕНЗУРНОЇ ЛЕКСИКИ (НА МАТЕРІАЛІ АМЕРИКАНСЬКОГО ТЕЛЕСЕРІАЛУ “SUPERNATURAL”)

Проблематика перекладу завжди була одним із ключових аспектів мовознавства, адже вона пов’язана не лише з передачею змісту, але й із відтворенням культурного коду національної спільноти. Як зазначає І. Корунець, переклад -це «творчий процес міжмовної комунікації, у якому поєднуються мовна та культурна компетенції перекладача» [6] .У сучасній лінгвістиці поняття перекладу розглядається не тільки як механічна заміна мовних одиниць, а як процес відтворення авторського задуму та прагматичного ефекту [5].

Визначальним чинником у перекладацькому процесі є розуміння природи мови як системи, де кожна одиниця має свою семантичну та культурну функцію. За словами С. Єрмоленко, мова відображає світогляд і національний характер народу, а переклад -це засіб міжкультурного діалогу. Отже, перекладач не лише передає значення, а й адаптує культурні смисли, що потребує особливих стратегій і методів.

Науковці, серед яких В. Коптілов і Л. Коломієць, наголошують на існуванні двох базових стратегій перекладу: **одомашнення** (domestication) та **очуження** (foreignization). За Ф. Шляйєрмахером, перекладач може або «підвести автора до читача», або «читача до автора» [14]. Ці підходи визначають напрям адаптації тексту та ступінь збереження іншомовного колориту [10].

Однією з центральних проблем сучасного перекладознавства є відтворення культурно маркованих елементів. За спостереженнями О. Бессонової, фразеологізми та ідіоми часто втрачають національну специфіку при буквальному перекладі, тому вимагають прагматичної адаптації [2]. Водночас, як підкреслює Т. Козак, головне завдання перекладача знайти баланс між точністю змісту й природністю звучання перекладу [4].

Серед сучасних дослідників перекладу значну увагу приділяють аудіовізуальному перекладу. Це специфічна сфера, у якій мовний компонент тісно взаємодіє з візуальним образом. Журавель Т. В. зазначає, що кіноперекладу -це «форма міжкультурної комунікації, що вимагає не лише мовної, а й культурної інтерпретації» [3]. Види аудіовізуального перекладу включають дубляж, закадрове озвучення та субтитрування. Кожен із них має свої особливості щодо ступеня точності та відповідності оригінальному тексту.

Важливою є проблема інтертекстуальності, яку Л. Андрейко визначає як здатність тексту вступати у діалог з іншими текстами [1]. У перекладі це означає необхідність урахування алюзій, цитат і відсилань, що часто мають культурно-історичний підтекст. Неврахування цих аспектів призводить до втрати глибини смислу.

Т. Лук'янова акцентує, що при перекладі англомовних кінотекстів на українську особливої ваги набуває прагматичний рівень -тональність, гумор, емоційне забарвлення висловів [9]. Перекладач має відтворити комунікативний ефект, а не лише передати буквальний зміст. Це ж стосується комедійного жанру, де, за словами В. Конкульовського, кожен жарт є мовною грою, тісно пов'язаною з культурним контекстом [7].

Проблему нормативності українського перекладу американської кінопродукції досліджував Я. Кривоніс, який зазначає, що перекладачі часто стикаються з труднощами підбору адекватних українських відповідників для розмовних форм і сленгу [8]. Це вимагає від них не лише високого рівня володіння мовами, але й знань соціокультурного середовища.

Зарубіжні дослідники [16;17;18] вказують на те, що аудіовізуальний переклад формує нову парадигму взаємодії культур у глобалізованому світі. Він не лише відображає мовні особливості, а й стає засобом формування національного образу у світовому медіапросторі. Таким чином, переклад виконує функцію культурного посередництва [15].

Сучасна практика дубляжу в Україні свідчить про підвищення якості перекладів, орієнтованих на глядача. Як зазначають Шахновська та Кондратьєва, важливим етапом є прагматична адаптація, коли перекладач змінює окремі елементи висловлювання, щоб воно викликало у реципієнта аналогічну емоційну реакцію [11]. Прикладом може слугувати адаптація англомовних анімаційних фільмів, де гумор, каламбури й пісенні тексти часто перекладаються із креативною трансформацією.

Отже, переклад -це не механічне відтворення тексту, а інтелектуально-творчий процес, у якому лінгвістичні, культурні й прагматичні чинники утворюють єдине ціле. Перекладач виступає посередником між культурами, і від його майстерності залежить точність, стилістична гармонія та естетична повнота перекладу [12;13]. Сучасні теоретичні підходи демонструють, що найкращий переклад -це той, який забезпечує рівноцінне сприйняття тексту оригіналу в іншій мовній і культурній системі.

Список використаних джерел та літератури

1. Андрейко Л. В. Можливості відтворення інтертекстуальності у перекладі. Черкаси: Гуманітарний вісник, 2009, 156 с.

2. Бессонова О. Л. Фразеологічні одиниці з національно-культурним компонентом у британському та американському варіантах англійської мови. Одеса, 2014, 142 с.

3. Журавель Т. В. Кіноперекладяк вид аудіовізуального перекладу і його становлення в Україні. Дрогобич, 2018, 133 с.
4. Козак Т. Б. Особливості художнього перекладу. Тернопіль, 2015, 164 с.
5. Коптілов В. В. Теорія і практика перекладу. Київ: Юніверс, 2003, 198 с.
6. Корунець І. В. Теорія і практика перекладу (аспектний переклад). Вінниця: Нова книга, 2001, 234 с.
7. Конкульовський В. В. До проблеми перекладацьких трансформацій у кінотекстах комедійного жанру. Острог, 2012, 121 с.
8. Кривоніс Я. В. Нормативні проблеми українського перекладу американської кінопродукції. Київ, 2010, 118 с.
9. Лук'янова Т. Г. Теоретичні аспекти кіноперекладу з англійської на українську. Харків, 2016, 147 с.
10. Подміногін В. Д. Дихотомія перекладацьких стратегій очуження та одомашнення. Кіровоград, 2010, 105 с.
11. Шахновська І. І., Кондратьєва О. В. Прагматична адаптація під час перекладу англомовних анімаційних фільмів. Суми, 2019, 112 с.
12. Черноватий Л. М. Методика викладання перекладу як спеціальності. Вінниця: Нова книга, 2013, 257 с.
13. Чередниченко О. І. Теорія і практика перекладу. Київ, 2005, 210 с.
14. Schleiermacher F. Über die verschiedenen Methoden des Übersetzens. Germany, 2012, 190 p.
15. Hodges P. Cultural Approach in Translation Theory. London, 2012, 165 p.
16. Cintas J. D. New Trends in Audiovisual Translation. New York: Multilingual Matters, 2009, 214 p.
17. Cronin M. Translation goes to the Movies. New York: Palgrave Macmillan, 2009, 201 p.
18. Gambier Y. A connected history of audiovisual translation. Brighton, 2019, 187 p.

Олександр САВЧУК
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
канд. філол. наук, доц. Гирин О.В.

ГЕОГРАФІЧНІ РЕАЛІЇ У ВІДТВОРЕННІ БРИТАНСЬКОЇ КУЛЬТУРНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ У ТЕКСТАХ ПОЛІТИЧНИХ ТРИЛЕРІВ М. ДОББСА

На сучасному етапі розвитку мовознавства антропоцентрична спрямованість лінгвістичних досліджень, проблеми міжкультурного спілкування та дослідження національно-специфічних компонентів мов різних народів стали об'єктом широкого обговорення (Манакін В., Казазі Л.).

Увагу мовознавців привертають, насамперед, ті структури, що відображають відмінність як у сприйнятті світу представниками різних спільнот, так і в устрої мови, і не мають еквівалентів у іншій мові. Центральною сполучуваною ланкою між мовою та культурою є культурно маркована лексика, зокрема реалії (Дурманенко А., Зорівчак Р.).

Культурно марковані мовні засоби сучасної англійської мови, які відбивають культурну ідентичність британців, у політичних трилерах М. Доббса досі не перебували у фокусі окремих лінгвістичних доробків, що й становить *актуальність* розвідки.

Метою дослідження є категоризація географічні реалії у відтворенні британської культурної ідентичності у текстах політичних трилерів М. Доббса.

Географічні реалії пов'язані з фізичною географією, які номінують топоніми, пов'язані з політичною діяльністю, адміністративно-територіальним устроєм та ландшафтом зокрема:

- об’єкти населеного пункту, наприклад, *Essex Village Hall* – будівлі у Великобританії для потреби мешканців, передбачають оренду залу місцевим жителям за зниженими ставками для вечірок, ювілеїв, святкувань, резидентів і зустрічей клубу [2]; церкви: *Wren Church of St. John* – одна з 51 церков, відбудованих Кристофером Реном після руйнування [3]; *Soho mews* – апартаменти в Лондоні [4]; освітні заклади: *Eton, Oxbridge, London School of Economics;*

- політичні установи: *the Palace of Westminster* – Історія Палати парламенту налічує понад 900 років від англосаксів до сьогодення [5];

- назви вулиці, площі: *Downing Street* – вулиця в Лондоні, на якій розташовується близько 200 років офіційна резиденція та офіс прем'єр-міністра Великобританії [1], майданів: *Westminster, Smith Square* – площа у Вестмінстері [2];

- назви виборчих округів: *Warwickshire constituency* – Ворікшир — виборчий округ у регіоні Західний Мідлендс в Англії [5]*;*

- ландшафтні природні одиниці*: the Highlands of Scotland, the cliffs of Dover, the Thame.*

- ландшафтні антропогенні об’єкти - ландшафт декоративних садів і парків, який є садово-парковим ландшафтом: *the wildflower gardens* – сад диких квітів, який складається з різноманітних видів рослин, які приваблюють і підтримують різноманітних запилювачів [1]*; Victoria Gardens* – Створений на честь діамантового ювілею королеви Вікторії, він наповнений екзотичними деревами, кущами та квітами [1]*; Buckingham Palace gardens* - це приватний лондонський сад короля, але він також відіграє ключову роль у насиченому календарі королівських заходів [5]*; Kensington Gardens* - ці знамениті сади, задумані королевою Кароліною у XVIII столітті, спочатку були частиною Кенсінгтонського палацу. Сьогодні вони відкриті для всіх – уже не ексклюзивні, але все одно незвичайні [1]*; Downing Street gardens* – пропонують можливість потрапити до сотень приватних садів,

усіяних по всій столиці, зокрема, до огороджених та закритих листяних галявин на деяких із найкрасивіших житлових площ Лондона, побудованих у той час, коли відкритий простір не був великим пріоритетом для лондонських забудовників [1]*; Spring Gardens* – парки в Англії, які варто відвідати навесні [1].

Отже, географічні реалії називають складові населеного пункту, зокрема будівлі, вулиці, площі, виборчі установи, природні й антропогенні ландшафтні одиниці.

Список використаних джерел та літератури

1. Britannica. URL: https://www.britannica.com/topic/ (дата звернення: 20.10.2025).
2. Longman Dictionary of Contemporary English Online. URL: https://www.ldoceonline.com/ (дата звернення: 25.10.2025).
3. Six in the City. URL: https://sixinthecity.co.uk/news/2023/03/51-wren-churches/ (дата звернення: 19.10.2025).
4. Travel Guide. URL: https://planetofhotels.com/en/united-kingdom/london/soho-mews (дата звернення 20.10. 25).
5. UK Parliament. URL: https://www.parliament.uk/about/living-heritage/building/palace/ (дата звернення 20.10. 25).

Марія СВІДЛЕР
Національний університет біоресурсів і природокористування
Науковий керівник:
асистент кафедри іноземної філології і перекладу
Дрейман А.І.

ЕВОЛЮЦІЯ ЖІНОЧИХ ОБРАЗІВ У БРИТАНСЬКІЙ ЛІТЕРАТУРІ: ВІД АНГЛО-САКСОНСЬКОЇ ЕПОХИ ДО ВІКТОРІАНСЬКОЇ ДОБИ

Постановка проблеми. Жіночі образи у британській літературі зазнали значної трансформації протягом історичного розвитку літературних традицій. Від архетипових та периферійних персонажів англо-саксонського періоду до складних, психологічно глибоких героїнь вікторіанської доби відбулася суттєва еволюція, що відображає як зміни у соціальному статусі жінок, так і у культурному сприйнятті жіночності в британському суспільстві.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему репрезентації жінок в англійській літературі досліджували як зарубіжні, так і вітчизняні науковці. Серед ґрунтовних праць варто відзначити класичне дослідження С. Ґілберт і С. Ґубар [4], де розглядається вікторіанська жіноча проза та її соціокультурний контекст. Е. Шовалтер [7] досліджує жіночу літературну

традицію та її розвиток. В українському літературознавстві цю проблематику розкривають у своїх працях Н. Торкут [8], О. Бандровська [1], та Т. Потніцева [6]. Важливий внесок у розуміння гендерного аспекту в літературі також зробили дослідження В. Вульф [9] та К. Міллет [5].

Обґрунтування актуальності дослідження. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю комплексного аналізу трансформації жіночих образів у британській літературі з позиції сучасних гендерних та культурологічних студій. Як зазначає О. Бандровська, "вивчення жіночих образів у діахронічному аспекті розкриває механізми формування та еволюції культурних стереотипів, пов'язаних із гендерною ідентичністю" [1, с. 112]. Такий аналіз особливо важливий в умовах міжкультурної комунікації та зростаючого інтересу до гендерних досліджень у гуманітарних науках.

Формулювання мети статті. Метою дослідження є аналіз еволюції жіночих образів у британській літературі від англо-саксонського періоду до вікторіанської доби з акцентом на ключові етапи трансформації та соціокультурні чинники, що впливали на формування літературних репрезентацій жіночості.

Виклад основного матеріалу з обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Дослідження демонструє поетапну еволюцію жіночих образів у британській літературі. В англо-саксонській літературі ("Беовульф", поезія Кедмона) жіночі образи здебільшого представлені архетипами володарки, матері або дружини воїна. Як зазначає Н. Торкут, "в епічній традиції раннього Середньовіччя жіночі персонажі часто виконували інструментальну роль, слугуючи радше символічними маркерами соціального статусу чоловіків" [8, с. 45].

У середньовічній літературі (лицарські романи, твори Чосера) з'являються образи куртуазної дами та паломниці, а жіночі характери набувають більшої психологічної глибини. Особливо виділяється "Дружина з Бата" у "Кентерберійських оповіданнях" Чосера, що демонструє нетиповий для середньовіччя образ самостійної та досвідченої жінки. К. Міллет підкреслює, що "Чосер створює один із перших у європейській літературі образів жінки, яка відкрито заявляє про своє право на автономію та сексуальність" [5, с. 129].

Ренесансна література (В. Шекспір, Е. Спенсер) представляє жінок як складних особистостей з внутрішніми конфліктами. Шекспірівські героїні (Розалінда, Віола, леді Макбет, Офелія) демонструють різноманіття жіночих характерів та доль. За словами Т. Потніцевої, "саме ренесансна драматургія вперше порушує питання про самоцінність жіночої особистості та її здатність до внутрішньої еволюції" [6, с. 78].

Епоха Просвітництва (Д. Дефо, С. Річардсон) приносить образи жінок, що борються за моральну та інтелектуальну незалежність. Особливо показовим є роман С. Річардсона "Памела", де головна героїня протистоїть соціальним обмеженням та зберігає свою гідність. Е. Шовалтер стверджує: "Річардсон

започатковує традицію зображення жінки не лише як об'єкта чоловічого бажання, а й як суб'єкта з власною моральною позицією" [7, с. 86].

Романтизм (сестри Бронте, М. Шеллі) розширює емоційний спектр жіночих образів, наділяючи їх творчою силою та пристрасністю. Героїні романів Джейн Остін демонструють інтелектуальну незалежність та критичне мислення. Як зазначають С. Ґілберт і С. Ґубар, "Мері Шеллі та сестри Бронте створюють образи жінок, що бунтують проти патріархальних обмежень, часто використовуючи для цього готичні мотиви та символи" [4, с. 337].

Вікторіанська доба (Ч. Діккенс, Дж. Еліот, Т. Гарді) демонструє найбільшу різноманітність жіночих типажів — від "ангела в домі" до "нової жінки". Особливу роль у цій трансформації відіграли твори жінок-авторок. Згідно з О. Бандровською, "вікторіанський роман створив цілу галерею жіночих образів, що відображають як культ домашнього вогнища, так і зароджений фемінізм" [1, с. 215]. Розвиток жіночої суб'єктності особливо яскраво простежується у творах Ш. Бронте "Джейн Ейр" та Дж. Еліот "Міддлмарч". В. Вульф розглядає ці твори як "поворотний момент у зображенні жіночої свідомості та її взаємодії із суспільними обмеженнями" [9, с. 72].

Таблиця 1.

Еволюція жіночих образів у британській літературі

Історичний період	**Ключові автори**	**Типові жіночі образи**	**Характерні особливості**
Англо-саксонська епоха	Невідомі автори "Беовульфа", Кедмон	Володарка, дружина воїна, мати	Переважно архетипові, периферійні, символічні персонажі
Середньовіччя	Джефрі Чосер, автори лицарських романів	Куртуазна дама, паломниця, дружина	Поява елементів психологізму, розширення ролей
Ренесанс	В. Шекспір, Е. Спенсер	Сильна героїня, інтелектуалка, жертва суспільних правил	Складні внутрішні конфлікти, моральний вибір
Просвітництво	Д. Дефо, С. Річардсон	Моральна героїня, жінка, що протистоїть суспільству	Боротьба за моральну та інтелектуальну незалежність
Романтизм	Дж. Остін, М. Шеллі, сестри Бронте	Інтелектуалка, бунтарка, творча особистість	Емоційна глибина, відверта пристрасність, творчість
Вікторіанська доба	Ч. Діккенс, Дж. Еліот, Т. Гарді	"Ангел у домі", "нова жінка", освічена героїня	Максимальна різноманітність типажів, психологізм

Джерело: розроблено автором на основі [2; 3; 7]

Аналіз трансформації жіночих образів у британській літературі виявляє закономірність: чим ближче до сучасності, тим більше уваги приділяється внутрішньому світу та психології героїнь, їхній здатності до саморефлексії та бунту проти соціальних обмежень. Д. Левайн зазначає, що "вікторіанська література, особливо жіноча, демонструє поступовий відхід від патріархальної моделі фемінності до більш складного розуміння жіночої ідентичності" [3, с. 183].

Висновки. Проведене дослідження демонструє, що еволюція жіночих образів у британській літературі відбувалася паралельно із соціокультурними змінами у суспільстві, водночас як відображаючи, так і випереджаючи трансформацію реального становища жінок. Від периферійних архетипів англо-саксонської літератури до психологічно складних, соціально активних героїнь вікторіанської доби жіночі образи пройшли шлях, що віддзеркалює загальний розвиток британського суспільства. Ключовим висновком є розуміння того, що літературні репрезентації жінок не лише фіксували їхній соціальний статус, а й формували нові моделі жіночої поведінки та ідентичності, впливаючи на культурні парадигми своєї епохи.

Список використаних джерел та літератури

1. Бандровська О. Т. Модернізм між минулим і майбутнім: антропологічний дискурс англійського роману. Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2014. 444 с.
2. Васильєв Є. М. Сучасна драматургія: жанрові трансформації, модифікації, новації. Луцьк: ПВД "Твердиня", 2017. 532 с.
3. Вісич О. А. Метадрама: теорія і репрезентація в українській літературі. Луцьк: Вежа-Друк, 2019. 340 с.
4. Гундорова Т. Транзитна культура. Симптоми постколоніальної травми: статті та есеї. Київ: Грані-Т, 2012. 548 с.
5. Жлуктенко Н. Ю. Англійський психологічний роман XX століття. Київ : Вища школа, 1988. 160 с.
6. Потніцева Т.М. Погляд на американський романтизм із "незручної позиції". Американські літературні студії' в Україні. Вип. 4: Дискурс романтизму в літературі США. К.: Факт, 2007. 232 с.
7. Торкут Н. М. Шекспірознавчий дискурс XX століття: специфіка і тенденції. Український шекспірівський портал. 2017. URL: https://shakespeare.znu.edu.ua/uk/torkutn- m-shekspiroznavchij-diskurs-hh-stolittja-specifika-itendencii- 2/ (дата звернення: 2.11.2025).
8. Gilbert S. M., Gubar S. The Madwoman in the Attic: The Woman Writer and the Nineteenth-Century Literary Imagination. New Haven: Yale University Press, 2020. 768 p.
9. Showalter E. A Literature of Their Own: British Women Novelists from Brontë to Lessing. Princeton: Princeton University Press, 1999. 384 p.
10. Woolf V. A Room of One's Own / Власний простір / пер. з англ. Я. Чердаклі. Київ: Комора, 1999. 112 с.

Ірина СВІТЛИШИНА
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
канд. філол. аук, доц. Савчук І.І.

ТРЕВЕЛ-БЛОГ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ

У добу глобалізації та цифрових технологій зростає значення соціокультурної компетентності — здатності людини ефективно та шанобливо взаємодіяти з представниками різних культур і соціальних груп. Вона передбачає не лише знання мовних, культурних та поведінкових норм, а й уміння застосовувати їх у реальному житті.

Одним із сучасних проявів соціокультурної взаємодії є блогінг — форма онлайн-комунікації, що дозволяє людині висловлювати власні думки, ділитися досвідом і впливати на спільноту. Особливого розвитку набуло явище тревел-блогінгу — ведення блогів, присвячених подорожам, культурному обміну та міжкультурній взаємодії. Практика ведення блогів, яка починалася в основному як діяльність у вільний час, тепер стала професією. Яскравим прикладом цього може служити використання блогів про подорожі (тревел-блоги). Сьогодні тревел-блоги активно використовуються не лише у сфері туризму, а й у освітньому процесі, зокрема при вивченні англійської мови у старшій школі, де вони допомагають формувати мовну, комунікативну та соціокультурну компетентності учнів

Термін «блог» (blog) уперше ввів Тревіс Петлер (Travis Petler), поєднавши два англійські слова — *web* (всесвітня павутина) та *log* (журнал). Першим блогом вважають сторінку Тіма Бернерса-Лі, одного із засновників сучасного Інтернету, який ще з 1992 року публікував на ній новини. Масове поширення блогів розпочалося з 1996 року, а вже у 2003 році термін «blog» було офіційно внесено до Оксфордського словника англійської мови (Oxford Business English Dictionary for learners of English), де його визначено як «мережевий щоденник одного або кількох авторів із записами у зворотному хронологічному порядку» [1].

Серед різновидів блогінгу особливе місце займає тревел-блогінг (*travel blogging*) — створення контенту, присвяченого подорожам. Тревел-блог (від англ. travel – подорож та blog– блог, щоденник) **–** особистий пост або записи туриста (блогера), що відносяться до планованої, поточної чи минулої подорожі. Тревел-блог є еквівалентом віртуального щоденника і складаються з одного або більше постів чи записів, створених на основі загальної теми (наприклад, певний географічний напрямок або тур навколо світу). Зазвичай вони пишуться туристами, які інформують друзів про свої пригоди та досвіди під час подорожі. Тревел-блог як цілісне утворення складається з окремих

постів, як будинок складається з цеглинок. Автор блогу задає його стиль та структуру, швидкість оновлення, характер контенту тощо. Блогерство з'явилося як результат зростаючої потреби людей у спілкуванні і співучасті, тому що форма онлайн-щоденника дає можливість фіксувати події та думки, коментувати, ставати частиною будь-якої спільноти [4].

Також тревел-блог – це жанр інтернет-комунікації, є одним із напрямків тревел-журналістики у форматі віртуального щоденника. Це персоналізована структура, яка окрім географічних, культурних, політичних відомостей, базується на особистих враженнях та досвіді автора (тревел-блогера) від подорожі.

Ще можна розглядати тревел-блог як особливий вид цифрового кочівництва. Мандрівникам-блогерам необхідно створювати різноманітний туристичний контент з усього світу і постійно ділитися ним зі своєю онлайнаудиторією, перебуваючи у дорозі. Завдяки розвитку електронних технологій сучасний користувач має чудові можливості знайти будь-яку інформацію про подорожі в Інтернеті. Тому тревел-контент перед усім приваблює користувачів можливістю авторської інтерпретації, певною драматургією подій та повідомлень. Створюваний контент можна описати як вільний і повністю залежний від бачення блогера. Це може проявлятися у вільній композиційній побудові тексту, описові особистих переживань та емоцій, цікавій структурі тощо. Усі ці компоненти безпосередньо залежать від задуму автора та його завдань [5].

По суті, з'явилася ціла віртуальна культура, в якій особистість хоч і безтілесна і анонімна, але при цьому автономна в своїй дії. Блогери і читачі користуються віртуальним зв'язком через теми, які публікують блогери, і ті ж теми, які шукають їх читачі. Унікальність блогів постає в їх можливості бути «наодинці з усіма», тобто поєднувати особисте і публічне. Як результат, автор може вибудовувати найбільш комфортну модель взаємовідносин зі світом і людьми. В основі блогінгу лежить потреба людей у спілкуванні і задоволенні інтересів, в пошуку і обміні інформацією за допомогою ведення особистого щоденника.

Сучасна шкільна освіта активно інтегрує цифрові інструменти у процес навчання, і тревел-блогінг є одним із найбільш ефективних засобів розвитку комунікативних навичок англійською мовою.

Робота з тревел-блогами дозволяє старшокласникам:

- розширювати словниковий запас за рахунок автентичної лексики з теми подорожей, культури, побуту;
- формувати соціокультурну компетентність, знайомлячись із традиціями, нормами поведінки та культурними особливостями різних країн;
- розвивати критичне мислення через аналіз змісту блогів, обговорення культурних відмінностей і ставлення до побаченого;
- удосконалювати навички письма та усного мовлення шляхом створення власних тревел-постів англійською мовою;
- розвивати цифрову грамотність — уміння працювати з мультимедійним

контентом, візуалізувати інформацію, дотримуватися етичних норм онлайн-комунікації.

Вчителі можуть використовувати тревел-блоги як навчальні ресурси: для читання автентичних текстів, перегляду відео, обговорення культурних тем або створення проєктів типу «My Dream Trip Blog». Такий підхід робить процес вивчення англійської цікавим, практичним і особистісно значущим для учнів, оскільки пов'язує навчання з реальним життєвим досвідом і глобальним інформаційним простором.

Таким чином, тревел-блогінг є не лише популярною формою самовираження, а й ефективним інструментом формування соціокультурної та комунікативної компетентності. У контексті шкільної освіти він сприяє розвитку мовних умінь, міжкультурної обізнаності та цифрової грамотності учнів.

Сучасний тревел-блогер виступає не лише мандрівником, а й медіатором культур, який через власний досвід знайомить аудиторію з різноманіттям світу, виховуючи толерантність і відкритість. Інтеграція тревел-блогів у навчання англійської мови в старшій школі дозволяє поєднати освітні, комунікативні та виховні цілі, роблячи процес навчання сучасним, динамічним і культурно збагаченим.

Список використаних джерел та літератури

1. Афанасьєв, І.Ю., Устименко, Л.М. (2021). Підтримка тревел-блогерів провідними українськими інтернет-масмедіа. Питання культурології, (38), 236-247. doi: https://doi.org/10.31866/2410-1311.38.2021.247162
2. Блоги. Вступ (2022). Вилучено з: https://android72.ru/allinnews/aistudio&com&uu/ quests/blogi/uk/blog-blogi-vstup.html
3. Божко Л. Д. Репрезентація впливу travel vlog на розвиток туризму (на прикладі авторських каналів відеохостингу «YouTube»). *Культура України*. 2023. № 80. С. 24–33.
4. Зарічняк А. П. Шиманська У. В. Тревел-блогінг як сучасний інструмент комунікації: поняття та особливості класифікації. *Міжнародний науковий журнал «Грааль науки».* 2022. № 21. С. 35–41. URL: https://www.researchgate.net/deref/https%3A%2F%2Fdoi.org%2F10.36074%2Fgrail-of-science.28.10.2022.003?_tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIn19
5. Кадемія М., Візнюк І., Поліщук А., Долинний С. Використання штучного інтелекту у вивченні іноземної мови здобувачами освіти // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. – 2022. – С. 153–163. URL https://vspu.net/sit/index.php/sit/article/view/5072/4475.

Євгеній СЕДЛЯР
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
канд. філол. наук, доц. Чумак Л.М.

ПЕРЕКЛАД НАЗВ АНГЛОМОВНИХ ФІЛЬМІВ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ: ЛІНГВОКУЛЬТУРНИЙ ТА ПРАГМАТИЧНИЙ АСПЕКТИ

Анотація. У статті досліджено особливості перекладу назв англомовних кінострічок українською мовою крізь призму лінгвокультурного та прагматичного підходів. Проаналізовано лексико-семантичні трансформації, адаптаційні стратегії та вплив культурних факторів на формування українськомовних назв фільмів. Матеріалом дослідження слугували оригінальні та перекладені назви англомовних кінострічок різних жанрів. Застосовано методи порівняльного, компонентного аналізу та описовий метод. Виявлено домінантні перекладацькі трансформації, серед яких переважають модуляція, транскодування та описовий переклад. Обґрунтовано, що вибір перекладацької стратегії детермінується прагматичною адекватністю, жанровою специфікою та орієнтацією на цільову аудиторію. Результати дослідження розширюють уявлення про кіноперекладяк окремий вид аудіовізуального перекладу та можуть застосовуватися у практиці локалізації кінопродукції для українського глядача.

Ключові слова: кіноперекладназва фільму, перекладацькі трансформації, адаптація, лінгвокультурний аспект, прагматична адекватність.

Abstract. The article examines the peculiarities of translating English-language film titles into Ukrainian through the lens of linguocultural and pragmatic approaches. Lexico-semantic transformations, adaptation strategies and the influence of cultural factors on the formation of Ukrainian-language film titles have been analyzed. The research material consisted of original and translated titles of English-language films of various genres. Methods of comparative, component analysis and descriptive method were applied. Dominant translation transformations have been identified, among which modulation, transcoding and descriptive translation prevail. It has been substantiated that the choice of translation strategy is determined by pragmatic adequacy, genre specificity and orientation towards the target audience. The research results expand understanding of film translation as a separate type of audiovisual translation and can be applied in the practice of localizing film production for Ukrainian viewers.

Keywords: film translation, film title, translation transformations, adaptation, linguocultural aspect, pragmatic adequacy.

Постановка проблеми. Кіноперекладяк окремий вид аудіовізуального перекладу набуває дедалі більшої ваги у контексті глобалізації медійного простору та зростання міжкультурної комунікації. Назва кінострічки

становить перший комунікативний контакт глядача з художнім твором, формує первинні очікування та визначає комерційний успіх фільму на міжнародному ринку. Переклад кінематографічних назв англійською мовою на українську вимагає врахування не лише лінгвістичних особливостей вихідного тексту, але й культурних кодів, жанрових конвенцій та прагматичних чинників цільової аудиторії. Складність перекладу назв полягає у необхідності збереження інформативності, емоційної виразності та маркетингової привабливості за умов обмеженого обсягу тексту. Проблема адекватного відтворення назв англомовних фільмів українською мовою залишається актуальною через недостатність системних досліджень перекладацьких трансформацій у кінодискурсі та відсутність уніфікованих підходів до локалізації кінопродукції.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні засади кіноперекладу розглянуто у працях вітчизняних науковців, зокрема А. Гудманян та Ю. Плетенецької, які визначають кіноперекладу як окремий вид художнього перекладу з властивими йому специфічними характеристиками [1]. Г. Кузенко досліджує кіноперекладу на матеріалі англійської мови, акцентуючи увагу на міжсеміотичному характері аудіовізуального перекладу [2]. Законодавче регулювання кінематографічної діяльності в Україні закріплено у профільному законі, що визначає правові засади функціонування галузі [3]. Т. Журавель аналізує становлення кіноперекладу в Україні та світі, окреслюючи еволюцію підходів до відтворення аудіовізуальних текстів [4]. О. Полякова розглядає дублювання як один із видів кіноперекладу, виокремлюючи його специфічні ознаки [5]. Зарубіжні дослідники, серед яких Х. Готліб, Ф. Шом та Х. Діас-Сінтас, розробляють теоретичні моделі аудіовізуального перекладу, аналізують субтитрування та дублювання у контексті нових медійних технологій [6; 7; 8]. Н. Бідасюк висвітлює проблеми синхронного аудіовізуального перекладу, підкреслюючи професійні виклики перекладачів [9]. І. Софієнко досліджує історію становлення кіноперекладу в Україні, визначаючи ключові етапи розвитку галузі [10]. А. Кулікова аналізує особливості закадрового перекладу аудіовізуальної продукції, виявляючи його переваги та недоліки [11]. Попри значну кількість праць, присвячених кіноперекладу, питання перекладу назв фільмів залишається недостатньо висвітленим у вітчизняній перекладознавчій науці.

Обґрунтування актуальності дослідження. Актуальність дослідження зумовлена зростанням обсягів англомовної кінопродукції на українському медійному ринку та необхідністю формування науково обґрунтованих підходів до локалізації кінематографічних назв. Назва фільму виконує одночасно інформативну, рекламну та естетичну функції, тому помилки у перекладі призводять до спотворення авторського задуму, зниження комерційної привабливості кінострічки та дезорієнтації глядацької аудиторії. Відсутність системного аналізу перекладацьких трансформацій у кінодискурсі ускладнює розробку уніфікованих стандартів локалізації та

знижує якість україномовних версій назв. Дослідження лінгвокультурних та прагматичних аспектів перекладу назв англомовних фільмів дозволяє виявити закономірності застосування трансформацій, визначити оптимальні стратегії адаптації та сформулювати рекомендації для професійної практики перекладачів кінопродукції.

Формулювання мети статті. Мета статті полягає у виявленні та систематизації лінгвокультурних і прагматичних особливостей перекладу назв англомовних фільмів українською мовою. Досягнення мети передбачає розв'язання таких завдань: проаналізувати лексико-семантичні трансформації у перекладених назвах кінострічок; визначити вплив культурних та прагматичних факторів на вибір перекладацьких стратегій; встановити домінантні адаптаційні прийоми; обґрунтувати критерії адекватності перекладу кінематографічних назв.

Виклад основного матеріалу з обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Переклад назв англомовних фільмів українською мовою становить складний лінгвокогнітивний процес, що вимагає врахування семантичних, стилістичних та прагматичних параметрів вихідного тексту. Назва кінострічки функціонує як автономна номінативна одиниця, здатна викликати асоціативні зв'язки, формувати емоційну тональність сприйняття та впливати на комерційний успіх фільму. Перекладач стикається з необхідністю балансування між буквальним відтворенням семантики оригіналу та адаптацією назви до лінгвокультурних реалій цільової аудиторії.

Лексико-семантичний аналіз українськомовних назв англомовних фільмів засвідчує переважання трансформаційних стратегій над прямим перекладом. Модуляція як зміна внутрішньої форми при збереженні загального смислу виявляється у назвах, де оригінальна метафора замінюється функціонально еквівалентним образом, зрозумілим українському глядачеві. Транскодування застосовується до назв-онімів, власних імен персонажів або брендових найменувань, що не потребують семантичного перекладу. Описовий переклад використовується у випадках, коли пряме відтворення назви призвело б до втрати комунікативного ефекту або спричинило б семантичну незрозумілість для цільової аудиторії [2; 6].

Культурні фактори відіграють визначальну роль у виборі перекладацької стратегії. Назви, що містять культурно-специфічні реалії, ідіоматичні вирази або алюзії на англомовний культурний контекст, зазнають адаптації з метою забезпечення розуміння українським глядачем. Прагматична адекватність передбачає збереження комунікативного наміру назви, зокрема її здатності привертати увагу потенційного глядача та формувати очікування щодо жанрової приналежності фільму. Жанрові конвенції впливають на вибір лексичних засобів у перекладі: назви комедій тяжіють до гумористичних трансформацій, трилери зберігають інтригувальний компонент, драми орієнтуються на емоційну виразність [4; 10].

Адаптаційні прийоми включають генералізацію, конкретизацію, компенсацію та смисловий розвиток. Генералізація застосовується до назв із

надто специфічною семантикою, що може бути незрозумілою широкому глядачеві. Конкретизація уточнює загальні поняття оригіналу, роблячи назву більш інформативною для української аудиторії. Компенсація дозволяє відшкодувати втрачені стилістичні або експресивні елементи оригінальної назви шляхом введення функціонально еквівалентних мовних засобів. Смисловий розвиток трансформує вихідну семантику назви, зберігаючи асоціативний зв'язок із змістом фільму та забезпечуючи прагматичний ефект [1; 5].

Порівняльний аналіз оригінальних та перекладених назв засвідчує тенденцію до спрощення синтаксичної структури українськомовних варіантів. Складні англомовні конструкції часто редукуються до простих словосполучень або однослівних назв, що відповідає нормам української кінонайменувальної традиції. Водночас спостерігається прагнення перекладачів зберегти ритмомелодійні характеристики назви, адже евфонія впливає на запам'ятовуваність та естетичне сприйняття назви глядачем.

Маркетингові міркування нерідко домінують над лінгвістичною точністю перекладу. Назви адаптуються з урахуванням комерційної привабливості, актуальності тематики для української аудиторії та прогнозованого касового успіху. Деякі назви зазнають повної семантичної трансформації, якщо оригінальна назва сприймається як немаркетингова або культурно чужа для цільової аудиторії. Подібна практика викликає дискусії щодо меж допустимої адаптації та збереження авторського задуму, проте обґрунтовується необхідністю забезпечення комерційної життєздатності кінопродукту на українському ринку [7; 8; 11].

Аналіз перекладацької практики виявляє відсутність єдиних стандартів локалізації назв англомовних фільмів в Україні. Різні дистриб'ютори застосовують відмінні підходи до перекладу, що призводить до варіативності українськомовних назв одного фільму у різних медійних каналах. Потреба у виробленні науково обґрунтованих рекомендацій щодо перекладу кінематографічних назв актуалізується зростанням обсягів локалізованої кінопродукції та підвищенням вимог глядацької аудиторії до якості перекладу.

Висновки. Переклад назв англомовних фільмів українською мовою являє собою складний лінгвокультурний процес, що потребує балансування між семантичною точністю та прагматичною адекватністю. Домінантними перекладацькими трансформаціями виступають модуляція, транскодування та описовий переклад, вибір яких детермінується жанровою специфікою фільму, культурними особливостями цільової аудиторії та маркетинговими міркуваннями. Культурні фактори впливають на адаптацію назв, що містять ідіоматичні вирази, алюзії або культурно-специфічні реалії, вимагаючи заміни на функціонально еквівалентні образи української лінгвокультури. Прагматична адекватність перекладу забезпечується збереженням комунікативного наміру назви, зокрема її здатності привертати увагу глядача та формувати коректні жанрові очікування. Адаптаційні прийоми включають

генералізацію, конкретизацію, компенсацію та смисловий розвиток, застосування яких зумовлене необхідністю досягнення оптимального співвідношення між інформативністю та маркетинговою привабливістю назви. Відсутність уніфікованих стандартів локалізації призводить до варіативності перекладів та актуалізує потребу у розробці науково обґрунтованих рекомендацій для практики кіноперекладу.

Список використаних джерел та літератури

1. Бідасюк Н. В. Синхронний аудіовізуальний переклад: виклики професії. Наукові записки. 2012. Т. 25 (64). № 4. Ч. 1. С. 48–52.
2. Гудманян А. Г., Плетенецька Ю. М. До проблем кіноперекладу як виду художнього перекладу. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Сер. : Філологічна. 2012. Вип. 25. С. 28–30.
3. Журавель Т. В. Кіноперекладяк вид аудіовізуального перекладу і його становлення в Україні та світі. Науковий вісник ДДПУ імені І. Франка. Серія «Філологічні науки». Мовознавство. 2018. № 10. С. 35–38.
4. Кузенко Г. М. Кіноперекладяк особливий вид художнього перекладу (на матеріалі англійської мови). Одеський лінгвістичний вісник. 2017. № 9. Т. 3. С. 70–74.
5. Кулікова А. Особливості, переваги та недоліки закадрового перекладу аудіовізуальної продукції. Матеріали IX Міжвузівської конференції молодих учених. Донецьк, 2011. С. 85–94.
6. Полякова О. В. Дублювання як вид кіноперекладу. Наукові записки. Серія : Філологічні науки (Мовознавство). 2013. Вип. 116. С. 338–341.
7. Про кінематографію : Закон України від 13 січ. 1998 р. № 9/98-ВР. Дата оновлення : 30.05.2023. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/9/98-вр#Text (дата звернення: 06.11.2025).
8. Софієнко І. Становлення кіноперекладу в Україні. Мовні і концептуальні картини світу. 2014. Вип. 50 (2). С. 401–405.
9. Chaume F. The turn of audiovisual translation : New audiences and new technologies. Translation Spaces. 2013. Vol. 2. P. 105–123.
10. Diaz-Cintas J. New trends in audiovisual translation. Bristol : Multilingual matters, 2009. 283 p.
11. Gotlieb H. Subtitling. Routledge Encyclopedia of Translation Studies / edited by K. Brown. London and New York : Routledge, 2006. P. 244–248.

Аліна СМОЛЯР
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
канд. філол. наук, доц. Кузьменко О.Ю.

ПОТЕНЦІАЛ МУЛЬТИМЕДІЙНОГО СЛОВНИКА ЯК ЗАСОБУ РОЗВИТКУ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ОСНОВНОГО ЕТАПУ

Постановка проблеми. У сучасних умовах модернізації освіти та впровадження компетентнісного підходу важливого значення набуває формування іншомовної комунікативної компетентності учнів. Одним із її ключових компонентів є лексична компетентність, яка забезпечує здатність учнів розуміти, відбирати та адекватно використовувати слова і вирази у різних комунікативних ситуаціях.

Традиційні методи роботи зі словником часто не враховують психолого-вікових особливостей учнів середньої школи та їхньої потреби у наочності, інтерактивності й швидкому доступі до інформації. Тому виникає потреба в оновленні підходів до розвитку лексичної компетентності з урахуванням цих запитів та можливостей сучасного освітнього простору. На нашу думку, такі можливості стають доступними з цифровізацією освіти та використанням мультимедійних технологій, що сприяє створенню інтерактивного навчального середовища, підвищує мотивацію до вивчення іноземної мови і забезпечує більш ефективне засвоєння й активне використання лексичного матеріалу у мовленнєвій діяльності. Особливе місце серед таких технологій посідають довідкові ресурси нового покоління – мультимедійні словники, які поєднують традиційні функції словника з можливостями цифрових засобів і містять вичерпну інформацію про слово.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розвитку лексичної компетентності уже були присвячені праці когорти вітчизняних (Н. Д. Гез, С.Ю. Ніколаєва, О. Б. Бігич) та зарубіжних науковців (M. Lewis, D. A. Wilkins, J. C. Richards, H. D. Brown). У цих дослідженнях значна увага приділялася питанням відбору та систематизації лексичного матеріалу (Н. Д. Гез), розробці вправ для його закріплення й активізації (О. Б. Бігич), визначенню принципів навчання лексики у школі та закладах вищої освіти (С. Ю. Ніколаєва).

Водночас подальшого дослідження потребують питання вивчення дидактичного потенціалу мультимедійних словників як інструменту удосконалення лексичної компетентності учнів та засобу стимулювання мотивації школярів, надто в контексті НУШ, що й становить **актуальність** нашого дослідження.

Метою статті є аналіз ефективності використання мультимедійного словника як засобу розвитку лексичної компетентності учнів основного етапу навчання у світлі НУШ на уроках англійської мови.

Виклад основного матеріалу. У сучасному глобалізованому світі володіння англійською мовою виступає ключовою умовою успішної соціалізації, професійної реалізації та інтеграції у міжнародний простір. В Україні важливість англійської мови на державному рівні неодноразово підкреслювалася шляхом впровадження освітніх реформ та законодавчих ініціатив. Зокрема, у 2024 році Президент України Володимир Зеленський підписав закон, який визначає англійську мову однією з ключових для міжнародного спілкування, освіти та розвитку країни [7]. Це свідчить про важливість якісного викладання англійської мови у закладах загальної середньої освіти та підкреслює необхідність формування лексичної компетентності школярів як основи для розвитку комунікативної компетентності.

В українських освітніх документах лексична компетентність визначається як важлива складова іншомовної комунікативної компетентності. Державний стандарт базової середньої освіти [3] підкреслює, що учні повинні оволодіти іноземною мовою на такому рівні, який забезпечує можливість комунікувати в різних сферах життя. Концепція Нової української школи (НУШ) [5, с. 34], за якою уже навчаються учні 8-х класів, акцентує увагу на тому, що навчання лексиці має базуватися на компетентнісному підході, відповідно до якого знання лексики розглядається не лише як набір слів, а як інструмент, що дозволяє ефективно спілкуватися у реальних життєвих ситуаціях. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти (CEFR) [8] визначають рівень B1 як цільовий для учнів восьмого класу середньої школи. Це означає, що школярі основного етапу мають бути здатними розуміти тексти, пов’язані з повсякденними темами, брати участь у бесідах і використовувати достатній словниковий запас для опису подій, вражень, планів і мрій.

Учні 8 класу перебувають на етапі інтенсивного когнітивного розвитку, коли активно формується абстрактне та логічне мислення, удосконалюється довільна пам’ять і з’являється здатність ефективно працювати з різними видами інформації. У цей період значно зростає інтерес до цифрових технологій, інтерактивних форм навчання та нових способів отримання знань. Психологи підкреслюють, що підлітки цього віку потребують прикладів, які пов’язують навчальний матеріал із реальним життям. Саме тому мультимедійні словники, що дають можливість унаочнювати матеріал, стають ефективним інструментом у процесі вивчення іноземних мов.

Ефективність навчання лексиці англійської мови у школі залежить від кількох ключових моментів. По-перше, як уже згадувалося вище, вивчення мови має базуватися на компетентнісному підході, що передбачає не механічне заучування лексики, а формування вміння застосовувати її у найрізноманітніших комунікативних ситуаціях [6, с.76]. По-друге, опанування лексикою має відбуватися у природному контексті, наближеному

до умов реального спілкування [1]. По-третє, з огляду на інтереси та психолого-вікові особливості учнів, засвоєння нового вокабуляру слід здійснювати з використанням цифрових засобів, як наприклад: онлайн-словників, мобільних додатків та інтерактивних вправ, що підвищують мотивацію школярів [4, с. 188].

Для вивчення обізнаності педагогів в аспекті використання мультимедійних словників нами було проведено анкетування вчителів англійської мови міста Житомира [2]. Результати дослідження засвідчили, що 34% респондентів активно застосовують мультимедійні словники для розвитку лексичної компетентності учнів, наголошуючи на їх значних перевагах, ще 59 % знають про такий дидактичний засіб, однак застосовують його рідко, і лише 7% не застосовують мультимедійні словники як педагогічний інструмент, оскільки не бачать у цьому істотного впливу.

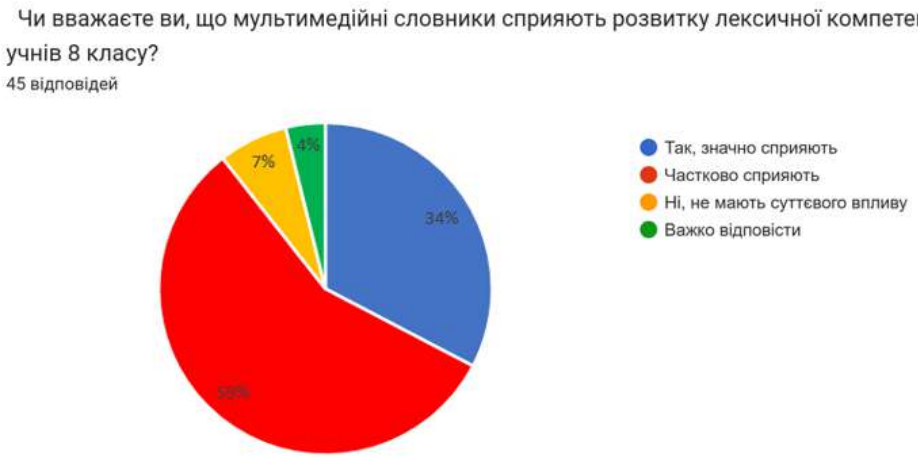


Рис.1. Результати опитування щодо доцільності використання мультимедійних словників (МС)

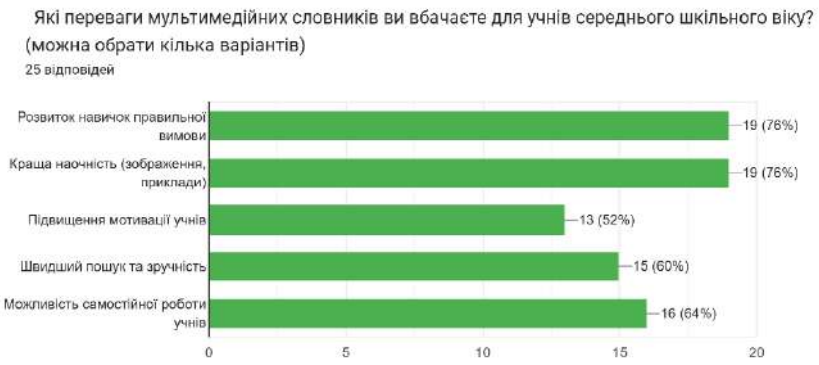


Рис.2. Переваги використання МС

Серед ключових переваг використання мультимедійних словників (МС), які відзначили вчителі, на першому місці – розвиток правильної вимови завдяки покращеній наочності (на що вказують 76% опитаних), надання більших можливостей для самостійної роботи учнів (64%), швидкість пошуку й зручність у використанні (60%), а також підвищення мотивації

школярів (52%). Це свідчить про те, що мультимедійні словники не лише допомагають у засвоєнні нової лексики, а й стимулюють розвиток навичок автономного навчання.

Мультимедійний словник має всі ці переваги, оскільки забезпечує доступ до автентичної вимови, демонструє приклади реального вживання слів і створює динамічне інтерактивне навчальне середовище, яке відповідає сучасним освітнім потребам підлітків.

У традиційній методиці словники використовуються для перевірки значення та перекладу слова. Водночас статичний характер таких матеріалів та їхня низька візуальна насиченість не сприяють підтриманню стійкого навчального інтересу.

Мультимедійний словник – це електронний ресурс, що поєднує традиційні елементи словникової статті (слово, транскрипція, визначення) з аудіовимовою, ілюстраціями, прикладами та етимологічними довідками.

Запропонуємо власну методику роботи з лексикою у 8 класі із застосуванням мультимедійного словника, що містить такі елементи: *слово, транскрипцію та вимову, визначення, приклад вживання, етимологію(Qr код)*.

Рис.3. Приклад використання мультимедійного словника

Запропонуємо власну методику роботи, яка включає в себе етапи, побудовану на триетапному циклі, що забезпечує послідовне ознайомлення, затренування та продуктивне застосування лексичної одиниці, перетворюючи пасивне сприйняття інформації на активну мовленнєву практику(https://sites.google.com/view/multimediadictionaryfocus2/unit-6-just-the-job/get-the-sack?authuser=0 *Посилання на сайт словника).*

Перший (підготовчий) етап зосереджений на глибокій контекстуалізації матеріалу. Учням пропонується знайти слово або вираз у словнику (наприклад, "Get the sack") та ознайомитися не лише з його дефініцією, а й з етимологією. Завдяки інтеграції етимологічних даних та аналізу ситуацій вживання, учні отримують максимально повне уявлення про семантику та культурний контекст слова.

Другий етап – затренування (дрілінг) передбачає виконання вправ рецептивного характеру спрямованих на закріплення знань через контрольовані завдання, як-от заповнення пропусків чи вибір правильної опції. Словник надає посилання на зовнішні освітні платформи (наприклад, Learning Apps чи Wordwall), де учні можуть автоматизувати використання нової лексики (https://surl.li/pqpfzp *Посилання на вправу).*

Третій, продуктивний етап, є ключовим для розвитку комунікативної компетенції, оскільки він переводить лексику в площину самостійного, творчого мовлення. На цьому етапі учням пропонуються завдання творчого характеру, де вивчена одиниця має бути застосована у новому, непідготовленому контексті. Словник, хоча й не може забезпечити автоматичної перевірки, проте містить завдання, що стимулюють креативність: наприклад, прокоментувати ситуацію з використанням цільового виразу (як-от обговорення етичних дилем звільнення) або написати власну історію чи діалог, розпочавши її з визначеної фрази.

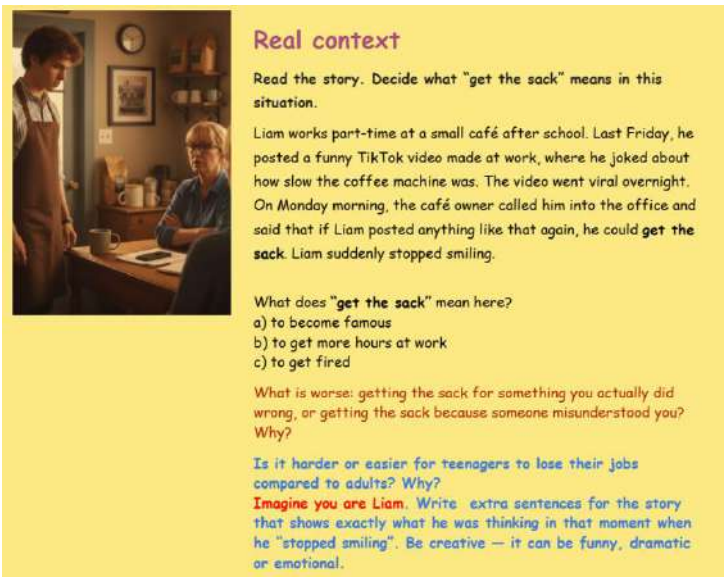


Рис.4. Приклад креативного завдання

Ці завдання, що поєднують три етапи – від ознайомлення з етимологією до самостійного використання, гарантують перетворення пасивного словникового запасу на активний інструмент мовлення.

Висновки. Отже, мультимедійний словник є ефективним інструментом розвитку лексичної компетентності учнів середнього шкільного віку. Він відповідає як нормативним вимогам (Державний стандарт, CEFR, НУШ), так і психолого-віковим особливостям підлітків, поєднуючи компетентнісний і комунікативний підходи до навчання. Результати опитування підтверджують, що більшість педагогів вважають мультимедійні словники корисними та активно впроваджують їх у навчальний процес. Подальший розвиток таких ресурсів сприятиме підвищенню якості іншомовної освіти в Україні та відповідатиме стратегічним завданням інтеграції у світовий освітній простір.

Список використаних джерел

1. Байдак Л.І. Суть комунікативного методу викладання іноземних мов. *Сумський національний аграрний університет*. URL: https://repo.snau.edu.ua/bitstream/123456789/4956/1/Байдак%20Л.%20І.%20Суть%20комунікативного%20методу.pdf (дата звернення: 20.09.2025).
2. Використання мультимедійних словників на уроках англійської мови в 8 класі. *Google Docs*. URL: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSekMxI-UU4mEcKZbc8EcycOZsv1TWX-1lRswZspHIqIsxjtWQ/viewform (дата звернення: 20.09.2025).
3. Державний стандарт базової середньої освіти. URL: https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrainska-shkola-2/derzhavniy-standart-bazovoi-serednoi-osviti (дата звернення: 20.09.2025).
4. Карплюк С. О. Особливості цифровізації освітнього процесу у вищій школі. Інформаційно-цифровий освітній простір України: трансформаційні процеси і перспективи розвитку : методологічний семінар НАПН України. 2019. С. 188–197
5. Ляшенко О. І. Концепція Нової української школи. Енциклопедія освіти. / Нац.акад. пед. наук України; [гол. ред. В. Г. Кремень]: 2-ге вид, допов. та перероб. Київ : Юрінком Інтер, 2021. С. 481.
6. Полонська Т. К. Реалізація компетентнісного підходу в навчанні іноземних мов учнів профільної школи. Педагогіка і психологія, 2014. № 3. С. 76–80.
7. Про застосування англійської мови в Україні. *Офіційний вебпортал парламенту України*. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3760-20#Text (дата звернення: 20.09.2025).
8. The CEFR Levels. URL: https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/level-descriptions (date of access: 20.09.2025).

Ілона СОСНЮК
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
канд. пед. наук, доц., Папіжук В. О.

ФОРМУВАННЯ АСОЦІАТИВНОГО МИСЛЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Постановка проблеми. В Україні законодавчо запроваджено реформу старшої школи (10–12 класи) з поетапним упровадженням профілізації, компетентнісних результатів і узгодженням з рамкою CEFR. Реформа орієнтує курс англійської мови на реальну комунікацію, критичність і гнучкість мислення, роботу з автентичними мультимедійними текстами та міжпредметними модулями [2].

Нова Програма з іноземної мови фіксує обов'язкові результати (сприймати, взаємодіяти, продукувати) та міжкультурний вектор (взаємопов'язане опанування мови й культури, готовність до міжкультурної комунікації, ролі мовного посередника), що безпосередньо потребує уміння встановлювати й пов'язувати смисли [1].

За таких умов асоціативне мислення стає ключовою передумовою успішного навчання учнів: учень має швидко встановлювати смислові зв'язки між лексичними одиницями та поняттями, бачити тематичні поля, розпізнавати культурні асоціації та мпереносити ці зв'язки у продуктивні види діяльності (говоріння, письмо, медіацію).

Водночас у шкільній практиці зберігається розрив між вимогами реформи та наявними методичними засобами навчання іноземної мови: у шкільних підручниках переважають репродуктивні вправи, mindmap/кластеринґ використовуються епізодично, бракує методичних розробок інтеграції асоціативних завдань у профільні модулі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування асоціативного мислення учнів у процесі вивчення іноземної мови розглядається у працях Ж. Ейчісон, яка на основі досліджень словесних асоціацій показала їх ефективність у процесі вивчення іншомовної лексики; І. С. П. Нейшна [8], котрий емпірично довів ефект глибокого опрацювання і повторення в контексті для розширення асоціативних зв'язків у процесі опанування лексики; Н.Шмітта[10], який описав результати використання у навчальному процесі асоціативних тестів; А. Врея [11], який показав переваги асоціативних «шорткатів» в пам'яті; М. Льюїса [7], що сформулював техніки побудови асоціативних мереж.

Як бачимо, сучасні дослідження одностайно підкреслюють, що асоціативне мислення є важливим чинником успішного вивчення іноземної мови, оскільки воно полегшує засвоєння й запам'ятовування лексики, допомагає встановлювати смислові зв'язки між словами та сприяє перенесенню вивченого у реальне говоріння й письмо.

Актуальність теми зумовлена проблемою недостатності методичних розробок цілеспрямованого формування асоціативного мислення старшокласників в процесі іншомовного навчання та фрагментарної наявності відповідних вправ у шкільних підручниках з англійської мови.

Актуальність теми полягає в тому, що профільна реформа старшої школи й орієнтація на результати за CEFR [6] вимагають від учнів не лише відтворення мовного матеріалу, а й швидкого вибудовування смислових зв'язків (асоціативних мереж) для реальної комунікації. Водночас у вітчизняній методиці цілеспрямоване формування асоціативного мислення в курсі англійської мови розроблене недостатньо, що зумовлює потребу у спеціально обґрунтованій методиці та системі вправ.

Мета статті – розглянути основні аспекти формування асоціативного мислення старшокласників.

Виклад основного матеріалу. Асоціативне мислення – це здатність людини швидко встановлювати, активувати й перебудовувати зв'язки між уявленнями та поняттями для осмислення нового матеріалу, перенесення знань і породження рішень. У когнітивній психології воно описується як мережеве опрацювання знань: елементи пам'яті організовані у вузли, між якими запускається розповсюдження активації (spreadingactivation), завдяки чому пов'язані значення «підтягуються» одне за одним [5]. На рівні ментального лексикону це проявляється у щільних смислових мережах, що пояснюють швидке впізнавання й добір потрібних одиниць [4].

Асоціативне мислення має щонайменше три взаємопов'язані компоненти. 1. Логіко–семантичний: встановлення відношень схожості/відмінності, частини–цілого, родо–видових і тематичних зв'язків; саме такі «опорні» зв'язки забезпечують смислове (а не механічне) засвоєння й інтеграцію нового з попереднім знанням. 2. Образно-перцептивний: опора на подвійне кодування (вербальне та образне), яке підсилює запам'ятовування й полегшує побудову аналогій та метафоричних узагальнень. 3. Процедурно–стратегічний: свідоме керування побудовою мереж (кластеризація, картування понять, переорганізація зв'язків), що переводить розрізнені асоціації у структуровані знання й полегшує їх перенесення в нові завдання [9].

Сукупно ці підходи дозволяють трактувати асоціативне мислення як механізм смислової організації знань, що поєднує мережеву структуру пам'яті, образне підкріплення та керовані навчальні стратегії; у шкільній практиці саме ця тріада забезпечує глибше розуміння, довготривалу пам'ять і готовність до застосування знань у нових комунікативних ситуаціях.

Для формування асоціативного мислення на уроках іноземної мови можна використовувати різні методи і форми роботи. Зокрема ефективним є метод смислового групування (кластерування). Учні об'єднують вивчений матеріал навколо «ядра» теми та швидко вибудовують мережу пов'язаних ідей. У процесі вивчення лексики це виглядає як послідовне додавання близьких за змістом слів, прикладів і контрастів, після чого учні створюють короткі усні

чи письмові висловлювання, спираючись на свій кластер. У граматиці кластер можна будувати навколо комунікативної функції (порада, припущення, зіставлення), щоб форма одразу «прив'язувалась» до типових ситуацій. Перевага методу в тому, що він перетворює розрізнені елементи на смислову систему, з якої легше витягти потрібне під час говоріння або письма [3].

Ефективною є й побудова невеликих карт понять (concept/wordmaps). Учні беруть ключове слово з теми й послідовно додають визначення, приклади, типові ситуації вживання, можливі наслідки або причини. Карта працює як опора під час читання й аудіювання (передбачення змісту), а після опрацювання матеріалу швидко оновлюється новими зв'язками. Завершенням є короткий «продукт»: міні–резюме, абзац або усна відповідь, де учень свідомо використовує щонайменше кілька вузлів зі своєї карти. Такі карти доречно накопичувати в індивідуальних «лексичних зошитах» або в спільних класних документах.

Окрема лінія – робота зі сталими фразами (formulaiclanguage). Учні помічають, які слова «ходять разом», добирають варіанти заміни, порівнюють близькі за змістом вирази та відпрацьовують їх у коротких фразах і діалогах. Це робить мовлення природним і допомагає швидко відтворювати готові смислові «кущі», а не окремі слова. Корисно давати невеликі вправи на реконструкцію: відновити фразу з підказками, переформулювати висловлювання, зберігаючи значення, або добудувати речення типовою «рамкою» (наприклад, для висловлення думки чи аргументу).

Для зміцнення зв'язків добре працюють аналогії та прості образні порівняння. Учитель пропонує знайти схожість між новим поняттям і тим, що вже відоме учням, або пояснити термін через життєвий приклад. Це швидко «прикріплює» нові значення до наявного досвіду, допомагає краще розуміти переносні значення й легко згадувати матеріал у потрібний момент. Аналогії доцільно завершувати коротким пояснювальним реченням: «Whyisitsimilar?» – щоб асоціація стала усвідомленою.

Асоціативні методи особливо ефективно працюють під час вивчення лексики, тому що «прив'язують» нове до вже відомого: мозок створює міцні нейронні зв'язки, і слово легше згадати в потрібний момент. Коли учні пов'язують нову лексику з власним досвідом або знайомими образами, вони не просто запам'ятовують переклад, а краще розуміють значення й типові контексти вживання. Наприклад, метод loci (Палац пам'яті) ґрунтується на уявному маршруті через добре знайоме місце (квартира, школа, парк). На «зупинках» маршруту учні розміщують яскраві образи, що відповідають словам. Наприклад, enthusiastic– це друг, який з усмішкою і жвавими жестами презентує ідею у вашій вітальні. Перевага методу – сильна візуалізація й швидке відтворення списків (лексика теми, фразові дієслова) [3].

Асоціативні пари – простий спосіб створити «гачок» для пам’яті: нове слово поєднуємо з уже знайомим за спільною літерою, звучанням або спільною ідеєю. Наприклад, complex → puzzle; reluctant → rubber (уявити «гумовий» опір). У класі це можна робити фронтально (збір ідей на дошці), у парах (швидкий обмін асоціаціями) або як домашнє завдання з коротким поясненням «чому саме так». Метод особливо корисний на старті теми, а далі пари варто перевіряти у фразах і мікродіалогах, щоб перенести асоціацію в уживання.

Картки для запам’ятовування (паперові або цифрові) поєднують асоціацію з регулярним повторенням. На лицьовому боці – слово, на звороті – коротке визначення й власне речення. Ефективність зростає, якщо додати міні–асоціацію або підібрану пару (символ, емодзі, короткий малюнок).

Корисно для формування асоціативного мислення працювати короткими циклами «до–під час–після» кожного виду діяльності. До читання або аудіювання учні прогнозують ключові слова й можливі зв’язки; під час роботи відмічають нові асоціації у своєму чернетковому списку або на полях; після – швидко перебудовують карту й створюють невеликий продукт: усний переказ, міні–діалог, абзац. Такий цикл робить формування асоціативних зв’язків регулярною частиною кожного уроку, а не «разовою вправою». Щоб зв’язки не «розсипалися», варто системно повертатися до них через повторення.

Для поєднання лексики з граматикою доречно застосовувати «рамки висловлювань» (sentenceframes) та мікро–діалоги. Учитель пропонує кілька готових структур, у які учні підставляють власний зміст з кластерів ; поступово рамки мінімізуються, поки учні не починають продукувати висловлювання самостійно. Такий підхід допомагає швидше запустити асоціативні зв’язки у продуктивну роботу та зменшує кількість помилок.

Для слухання й читання доречно поєднувати все перелічене з «сигнальними питаннями»: що пов’язує ці два абзаци, який приклад ілюструє головну ідею, які три слова «тримає» тема. Після опрацювання тексту учні швидко переносять нові зв’язки в говоріння або письмо: один абзац–резюме чи міні–діалог із використанням щонайменше трьох нових поєднань.

Нарешті, корисно підтримувати індивідуальні «словники асоціацій». Це не просто список слів, а короткі сторінки з темами, де учень зберігає кластери, типові поєднання, приклади речень і власні міні–аналогії.

Висновки. Підсумовуючи, формування асоціативного мислення на уроках іноземної мови – це не окремий прийом, а послідовна організація навчання, де матеріал постійно з’єднується у смислові «мережі» і відразу застосовується у мовленні. Практично це забезпечують прості й робочі методи: смислове групування (кластерування), карти понять, цілеспрямована робота зі сталими фразами, опора на аналогії/образи, короткі цикли «до–під час–після» для читання й аудіювання. У поєднанні з парними/груповими форматами ці підходи допомагають швидше розуміти тексти, природніше

говорити й писати, міцніше запам’ятовувати та гнучко переносити знання в нові теми.

Список використаних джерел

1. Модельна навчальна програма «Іноземна мова 10–12класи» (основний рівень) для закладів профільної середньої освіти Автори: Шаленко О.П., Коваленко О.Я., Тріфан М.С., Терентьєва Г.П., Арцимєєва Д.В., Рацюк О.І.URL:https://mon.gov.ua/staticobjects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/profilna/mnp/programa–10–12–osnovnii–riven–2025–1.pdf
2. Реформа профільної середньої освіти: МОН затверди локонцептуальні засади. URL: https://nus.org.ua/2024/10/11/reforma–profilnoyi–serednoyi–osvity–mon–zatverdylo–kontseptualni–zasady/
3. Розвиток асоціативного мислення: вправи та техніки для запам’ятовування лексики старшокласниками. URL: https://mmpublications.com.ua/розвиток–асоціативного–мислення–впр/
4. Aitchison, J. Words in the Mind: An Introduction to the Mental Lexicon. 4th ed. Chichester: Wiley–Blackwell, 2012.
5. Collins A. M., Loftus, E. F. A spreading–activation theory of semantic processing. *Psychological Review*. 2005. Vol. 82, № 6. P. 407–428.
6. Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)https://www.coe.int/en/web/common–european–framework–reference–languages/level–descriptions
7. Lewis M. The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward. LTP, 2023.
8. Nation I. S. P. Learning Vocabulary in Another Language (2nd ed.). Cambridge University Press, 2013.
9. Novak J. D., & Gowin, D. B. Learning How to Learn. Cambridge University Press, 2014.
10. Schmitt N., & Schmitt D. Vocabulary in Language Teaching (2nd ed.). Cambridge University Press, 2020
11. Wray A. Formulaic Language and the Lexicon. Cambridge University Press, 2022.

Дар'я СТЕПАНОВА
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
канд. пед. наук, проф. Калініна Л. В.

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ПИСЕМНОЇ АРГУМЕНТАЦІЇ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ

Постановка проблеми. У нових стандартах та «модельній навчальній програмі з англійської мови 10-12 класи» для закладів профільної середньої освіти зазначається, що навчання іноземної мови у профільних школах не розглядається як відокремлений процес, а відбувається на основі навчального та іншомовного досвіду, набутим учнями на попередніх рівнях освіти [4, с.3]. Серед обов'язкових результатів навчання іноземної мови передбачається взаємодія здобувачів освіти з іншими особами не тільки усно, а й письмово в режимі реального часу, або онлайн. Вищезгадана програма акцентує увагу на володінні старшокласниками комунікативними вміннями письма, які б дозволили їм належним чином аргументувати власну точку зору, вступати в дискусію та використовувати відповідні мовні та мовленнєві засоби.

Але наші спостереження доводять, що існує проблема навчання писемної аргументації в старших класах на уроках англійської мови, яка полягає в розриві між сформованістю змістовної позиції учня та володінням мовними засобами її коректного, логічно зв'язаного й етично відповідального викладу. На жаль, невизначеними лишаються критерії, які відрізняють опис від аргументації, межі між твердженням і доказом, а також узгоджені вимоги до структурної організації тексту, маркерів зв'язності, модальності й евиденційності. Окрім того, наш досвід показав, що додається жанрова варіативність шкільних завдань, яка спричиняє перенесення невдалих мовних рішень між форматами та ускладнює оцінювання, у результаті чого вчитель і учень не мають спільного алгоритму, який би пов'язували лексичний, синтаксичний і дискурсивний рівні, забезпечували прозорі орієнтири якості та давали можливість цілеспрямовано формувати вміння переконливого письма.

Питання писемного мовлення, зокрема писемної аргументації досліджували такі вчені як: О. Квасова, С. Литвин, С. Л. Паращенко, О. Середа, В. Свиридюк, О. Тарнопольський, D. Byrne, J. Harmer, T. Hedge, R. Marius, P. Master, A. Pincas, J. M. Reid, Ch. Tribble та багато інших. Однак проблема контекстного використання письмового аргументованого мовлення на уроках англійської мови в старшій школі – потребує значного уточнення.

Сказане свідчить про **актуальність** нашого дослідження та необхідності розробки технологій формування комунікативних вмінь у письмі, серед яких є аргументаційні так як дана компетенція є визначальною для розвитку комунікативних вмінь на уроках англійської мови, адже

аргументаційне мовлення безпосередньо підсилює складові говоріння та письма. Відтак постає потреба у цілеспрямованому формуванні аргументаційних вмінь в письмовій формі, що й окреслює практичну та теоретичну значущість дослідження.

Метою статті є окреслення теоретичних засад та систематизація лінгвістичних маркерів писемної аргументації в учнів старшої школи на уроках англійської мови.

Виклад основного матеріалу. Вслід за М. Кругляк, розумітимемо аргументацію як сукупність міркувань, що постають у ситуації розбіжності поглядів і мають впорядковану структуру: наявна теза, яку підтримують релевантні аргументи [2, с. 14]. Вважаємо, що саме це визначення варто доповнити акцентом на комунікативній спрямованості, а отже – аргументація не лише організує думки у логічний ланцюг «теза-доказ», а й орієнтується на конкретного адресата, залучає різні типи доказів (дані, приклади, апеляції до цінностей) і передбачає відповідальність автора за прозорість джерел та коректність інтерпретацій.

Для нас становить інтерес писемна аргументація, яка окреслюється як специфічний, активний і продуктивний вид мовленнєвої діяльності, що передбачає свідоме письмове кодування інформації з метою переконання адресата [3, с. 190]. Такий підхід наголошує не лише на результаті, а й на процесуальності, зокрема, доборі доказів, організації логічних зв'язків і відповідальному використанні джерел. Отже, писемна аргументація виступає одночасно когнітивною процедурою та комунікативною практикою (адресованість, жанрові норми, етичність).

За класифікацією О. Багрій до писемної аргументації віднесено:

1. інтерв'ю;
2. обговорення;
3. листування;
4. критика [1, с. 243].

Цей перелік фіксує сфери, де наявний елемент переконання, однак потребує уточнення жанрових меж, Наприклад, інтерв'ю та обговорення здебільшого мають усну природу й переходять у письмовий формат лише у вигляді транскриптів або ж редагованих публікацій. Натомість листування і критика є органічними письмовими майданчиками для розгортання аргументації (теза – обґрунтування – доказ – висновок).

Враховуючи особливості навчання англійської мови в старшій школі та навчальні цілі, як от: формування жанрової компетентності, академічної доброчесності, уміння працювати з джерелами, ми вважаємо за доцільне класифікувати практично застосовні види писемної аргументації так:

1. Argument essay – теза, підтримана доказами та контраргументами;
2. Policy brief – стислий аналіз варіантів або ж рекомендація;
3. Наукова стаття – інтерпретація даних і захист гіпотези;
4. Рецензія – аргументована оцінка за критеріями;

5. Editorial – суспільно орієнтована аргументація для ширшої аудиторії;
6. Листи як форми переконання:

А) explanatory memo;

Б) complaint;

В) proposal;

Г) request.

Кожному з вище перерахованих видів аргументації є визначені мовленнєві одиниці.

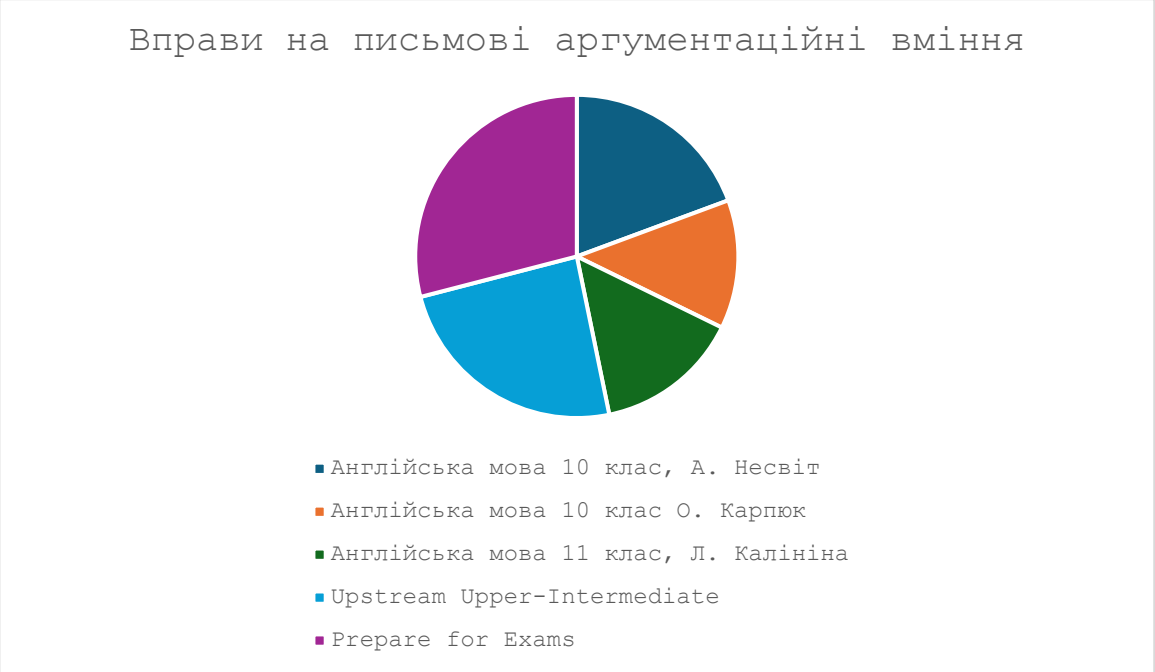
Для того щоб виявити наскільки підручники з англійської мови, рекомендовані МОН, відповідають визначеній меті дослідження, ми провели власний підрахунок вправ на письмову аргументацію. Отримані дані наводимо в таблиці 1:

Табл. 1

Порівняльний аналіз підручників з англійської мови для 10-11 класів

Автор, та назва підручника	**Всього вправ**	**Вправи на розвиток вмінь письма**	**Кількість вправ, спрямованих на розвиток письмових аргументаційних умінь**
Англійська мова 10 клас, А. Несвіт	452	152	12
Англійська мова 10 клас, О. Карпюк	298	70	8
Англійська мова 11 клас, Л. Калініна	321	110	9
Upstream Upper-Intermediate	440	120	15
Prepare for Exams	380	70	18

Отримані нами дослідження виводимо в графік, щоб побачити співвідношення між підручниками вправ, спрямованих на розвиток письмових аргументаційних вмінь:



Мал. 1. Графічне зображення отриманих результатів

Як видно з таблиці, вправ на розвиток письмових аргументаційних вмінь залишається недостатньо. У підручнику О. Карпюк із 70 вправ всього 8 вправ на розвиток письмових аргументаційних вмінь. У підручнику авторства А. Несвіт із 152 вправ, лише 12 покликані на розвиток письмових аргументаційних вмінь. У підручнику авторства Л. Калініної із 110 вправ – лише 9 є на розвиток письмових аргументаційних вмінь. У підручнику Upstream Upper-Intermediate із 120 вправ – 15, а у Prepare for Exams із 70 лише 18 є на розвиток письмових аргументаційних вмінь. Все це доводить, що вправ на розвиток письмових аргументаційних вмінь у старших класах ЗЗСО на уроках англійської мови є недостатньо.

Висновки. Встановлено, що розвитку письмових аргументаційних вмінь, що є важливим компонентом навчання для англійської мови для досягнення учнів старших класів рівня володіння B2 – кількість завдань, спрямованих саме на формування письмових аргументаційних умінь, залишається недостатньою. Отже, викладене вище свідчить про доцільність та важливість формування вмінь аргументаційного мовлення на письмі учнів старшої профільної школи. Як перспективний напрям вважаємо за необхідне формування даного виду вмінь в окремих письмових жанрах.

Список використаних джерел

1. Багрій О. І. Логічні прийоми переконання у науковому дискусійному дискурсі. Studia Linguistica. 2012. Вип. 6(2). С. 242–247.
2. Кругляк М. І. Аргументація. Матеріали ІІ частини онлайнкурсу «Логіка, аргументація, критичне мислення» [в блозі https://criticalthinkerua.wordpress.com]. Київ, 2021. 257 с.

3. Панова Л.С., Андрійко І.Ф.,Тезікова С.В., Потапенко С.І., Чекаль Г.С. та ін. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах. Підручник. Київ: Академія, 2010. 328 с.
4. Шаленко О. П., Коваленко О. Я., Тріфан М. С., Терентьєва Г. П., Арцимєєва Д. В., Рацюк О. І. Модельна навчальна програма «Іноземна мова 10-12 класи» (основний рівень) для закладів профільної середньої освіти. Київ: МОН України, 2025. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/profilna/mnp/programa-10-12-osnovnii-riven-2025-1.pdf (дата звернення: 03.11.2025).

Оксана СТОЛЯРЕНКО
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов
Вінницького національного технічного університету

Олена СТОЛЯРЕНКО
доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки і освітнього менеджменту
Вінницький державний педагогічний університет
ім. Михайла Коцюбинського

МАЙБУТНЄ ЛІНГВОДИДАКТИКИ: ПРОГНОЗУВАННЯ РОЗВИТКУ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Інтенсивний розвиток цифрових технологій кардинально змінює парадигму освіти, зокрема й галузь лінгводидактики. Навчання іноземних мов сьогодні неможливе без використання інноваційних EdTech-рішень. Проте, швидкість цих змін породжує необхідність постійного переосмислення традиційних методів і прогнозування подальших векторів розвитку. Основна проблема полягає у визначенні найбільш перспективних технологічних трендів, їхнього впливу на зміст, методи та організацію навчального процесу, а також у формуванні стратегій, які дозволять викладачам і навчальним закладам ефективно адаптуватися до цих змін. Необхідно з'ясувати, які технології стануть основою лінгводидактики майбутнього та як це вплине на роль викладача та студента.

Аналіз наукової літератури свідчить про глибоку зацікавленість науковців технологічною інтеграцією у викладання іноземних мов. Дослідження сфокусовані переважно на кількох ключових напрямках. Перший з них - це Штучний інтелект та машинне навчання. Роботи дослідника Норіукі Хіно [2] та колективу Ченя [1] акцентують на потенціалі ШІ у створенні персоналізованих навчальних траєкторій, автоматизованому оцінюванні мовленнєвих навичок (особливо вимови) та формуванні адаптивних завдань. Другий важливий напрямок охоплює віртуальну та доповнену реальність

(VR/AR). Дослідники Андріана Парамксі та Антіс Деметріу [3] вивчають ефективність VR для створення імерсивного (занурювального) мовного середовища, яке імітує реальні комунікативні ситуації, що значно покращує міжкультурну компетентність. Третій напрямок зосереджений на гейміфікації та мобільному навчанні (M-learning). Марк Пренскі [5] заклав основи гейміфікації, а сучасні дослідження, наприклад, Брендона Пітерса та Лії Х'юітт [4], підкреслюють роль мобільних додатків та ігрових елементів у підвищенні мотивації та доступності навчання.

Попри значний обсяг досліджень, бракує комплексних прогностичних моделей, які б об'єднали ці розрізнені тренди в єдину систему та оцінили їхній довгостроковий вплив на лінгводидактику.

Актуальність цього дослідження зумовлена низкою взаємопов'язаних чинників, що трансформують освітній простір. По-перше, спостерігається прискорення технологічних змін, зокрема швидке впровадження генеративних ШІ, як-от LLMs (великих мовних моделей), що вимагає негайного та ґрунтовного перегляду наявних дидактичних підходів. По-друге, існує гостра потреба у нових компетенціях, оскільки сучасні випускники повинні володіти не лише безпосередньо іноземною мовою, а й цифровою лінгвістичною компетентністю, що, своєю чергою, вимагає суттєвого оновлення навчальних планів. По-третє, сучасна лінгводидактика має прагнути до максимальної ефективності та персоналізації освітнього процесу, чого об'єктивно неможливо досягти без цілеспрямованого впровадження передових технологій. Нарешті, актуальність підсилюється необхідністю формування стратегії, оскільки освітні установи конче потребують чітких стратегічних орієнтирів для грамотного інвестування у технологічну інфраструктуру та забезпечення професійного розвитку викладачів

Метою статті є прогнозування ключових векторів розвитку технологій навчання іноземних мов у найближчі 5-10 років на основі аналізу сучасних технологічних трендів та їхнього дидактичного потенціалу, а також окреслення перспективних моделей трансформації лінгводидактичного процесу.

На основі аналізу сучасних технологічних та педагогічних трендів, прогнозуються наступні ключові напрямки розвитку лінгводидактики. Першим і найважливішим є домінування гіпер-персоналізації на базі ШІ та ML. Науковим результатом цього напрямку є обґрунтування переходу від просто адаптивного до гіпер-персоналізованого навчання. Технології штучного інтелекту, зокрема нейронні мережі, не лише оцінюватимуть рівень знань, а й аналізуватимуть когнітивний стиль студента, його емоційний стан, рівень мотивації, частоту втоми та навіть біометричні дані (у разі використання певних пристроїв) для динамічної та миттєвої корекції навчального контенту та швидкості подачі матеріалу. Прогнозується, що ШІ-агенти перетворяться на справжніх персональних тьюторів, здатних вести повноцінний діалог, виправляти помилки, імітуючи носія мови, і навіть

створювати унікальні навчальні матеріали (тексти, діалоги, вправи) "на льоту", які відповідають конкретним інтересам студента [1]. Це забезпечить оптимальне засвоєння матеріалу та значно підвищить мотивацію.

Другим ключовим напрямком є імерсивне занурення (VR/AR/XR) як основний метод практики мовлення. Віртуальна реальність (VR), доповнена реальність (AR) та розширена реальність (XR) стануть стандартним інструментом для інтенсивного розвитку комунікативної компетенції та міжкультурної обізнаності. Прогноз свідчить, що замість традиційних рольових ігор студенти занурюватимуться у віртуальні світи (метавсесвіт, цифрові двійники міст), де вони зможуть спілкуватися з реалістичними аватарами, керованими ШІ, у контекстах, що максимально імітують подорожі, ділові переговори чи побутові ситуації [3]. AR-додатки забезпечуватимуть контекстну допомогу в реальному житті, наприклад, переклад вивісок чи надання необхідної лексики безпосередньо під час розмови. Науковий результат тут полягає у доведенні того, що емоційна залученість у VR-середовищі сприяє більш міцному запам'ятовуванню та ефективно усуває "мовний бар'єр" (страх говорити).

Третій напрямок передбачає переосмислення ролі викладача: від транслятора до дизайнера досвіду. Технологізація не призведе до усунення викладача, але кардинально змінить його функцію. Рутинні завдання, такі як перевірка, пояснення базової граматики та тестування, будуть повністю автоматизовані ШІ-системами. Прогнозується, що роль викладача трансформується у дві основні функції: Експерта-Дизайнера, який створює гібридні навчальні середовища та здійснює кураторство контенту, згенерованого ШІ, та Коуча-Фасилітатора, який розвиває критичне мислення, міжкультурну комунікацію та допомагає вирішувати комплексні комунікативні проблеми, що вимагають людської емпатії та креативності. Науковий результат цього напрямку полягає у тому, що ефективність лінгводидактики майбутнього залежатиме від спроможності викладача інтегрувати технології та управляти складними адаптивними системами навчання, що, своєю чергою, вимагає впровадження нових програм професійного розвитку.

Нарешті, четвертий напрямок охоплює блокчейн та навчальні репозиторії. Прогнозується, що технологія блокчейн буде використана для створення децентралізованих і захищених репозиторіїв навчальних досягнень, таких як цифрові дипломи, сертифікати та записи про навички. Це значно спростить підтвердження кваліфікації та дозволить студентам формувати портфоліо компетенцій, повністю незалежне від однієї установи, що ідеально відповідає концепції Lifelong Learning (навчання впродовж життя).

Отже, як висновок, дослідження підтверджує, що майбутнє лінгводидактики буде визначатися глибокою синергією між людським фактором (викладачем) та передовими технологіями (ШІ, XR). Ключові наукові результати:

1. Гіпер-персоналізація на базі ШІ стане основним дидактичним принципом, що забезпечує максимальну ефективність засвоєння мови.
2. Імерсивні технології (VR/AR) трансформують практику мовлення, роблячи її контекстуальною та емоційно залучаючою.
3. Роль викладача еволюціонує від транслятора знань до дизайнера навчального досвіду та фасилітатора складних комунікативних ситуацій.
4. Технології блокчейн забезпечать надійне управління навчальними досягненнями.

Впровадження цих прогнозів вимагає від освітньої спільноти значних інвестицій у підготовку кадрів та розробку нових, гнучких навчальних програм, орієнтованих на цифрові реалії 21-го століття.

Список використаних джерел та літератури

1. Chen X., Zou D., Cheng G., Xie H. A review of research on Artificial Intelligence in Education: a focus on personalized learning and evaluation. Educational Technology & Society. 2023. Vol. 26, № 1. P. 1–18.
2. Hino N. Machine learning and language teaching: Promises and challenges. System. 2020. Vol. 95. Article 102353.
3. Parmaxi A., Demetriou A. Virtual Reality (VR) in foreign language learning: A systematic review. International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching (IJCALLT). 2020. Vol. 10, № 4. P. 1–19.
4. Peters B., Hewitt L. Mobile-assisted language learning and digital equity: A critical review of research trends. Language Learning & Technology. 2022. Vol. 26, № 2. P. 1–22.
5. Prensky M. Digital natives, digital immigrants. MCB University Press. On the Horizon. 2001. Vol. 9, № 5.

Ангеліна ТИМОШИШИНА
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
канд. пед. наук, доц. Папіжук В.О.

ВПРОВАДЖЕННЯ МОТИВАЦІЙНИХ СТРАТЕГІЙ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Постановка проблеми. Одним із найважливіших завдань сучасної шкільної освіти є підвищення мотивації учнів до вивчення англійської мови, особливо у старших класах, коли навчальні інтереси стають більш вибірковими, а зовнішні стимули поступово втрачають силу. Багато учнів сприймають англійську мову як академічну вимогу, а не як засіб

самореалізації та майбутньої професійної діяльності. У таких умовах роль учителя полягає у впровадженні ефективних мотиваційних стратегій, які здатні перетворити навчання на особистісно значущий і практично орієнтований процес. Проблема формування мотивації старшокласників до вивчення англійської мови зумовлена необхідністю переходу від традиційних форм викладання до інноваційних підходів, які відповідають вимогам Нової української школи та сучасним європейським освітнім стандартам [4; 6].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема мотивації до вивчення англійської мови активно досліджується сучасними українськими науковцями. Ю. Бондарчук розглядає інноваційні стратегії іншомовної підготовки та наголошує, що ключовими умовами формування мотивації є позитивне середовище, інтерактивні технології та реальні комунікативні ситуації, які підсилюють внутрішню зацікавленість учнів [1, с. 5]. М. Гулич підкреслює значення самостійної роботи старшокласників, що розвиває навички планування, відповідальності та підвищує рівень навчальної активності [2, с. 22]. О. Дмитрієва акцентує увагу на психологічних аспектах, зокрема на ролі емоційно підтримувального навчального середовища та заохочення учнів до вільного мовлення [3, с. 274]. Ю. Казак, А. Радішевська та О. Казак доводять ефективність гейміфікації, зазначаючи, що використання *Kahoot*, *Quizlet*, *Wordwall* суттєво підвищує зацікавленість і результативність навчання [5, с. 401].

Н. Фрасинюк та І. Свідер підкреслюють потребу системності мотиваційних стратегій, які мають охоплювати всі етапи навчання — від формування інтересу до підтримки внутрішньої мотивації [7, с. 10]. Методологічним підґрунтям залишаються *Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти* (CEFR), що орієнтують на автономію, комунікацію та активну участь учнів [4], а також концепція Нової української школи, яка розглядає учня як активного суб'єкта освітнього процесу [6]. Отже, сучасні дослідження демонструють, що найбільш ефективними у старших класах є підходи, засновані на індивідуалізації, цифровізації, гейміфікації та створенні позитивної навчальної атмосфери.

Обґрунтування актуальності. Актуальність проблеми впровадження мотиваційних стратегій зумовлена потребою адаптації навчального процесу до сучасних викликів – цифровізації освіти, зміни освітніх пріоритетів, необхідності підготовки випускників, здатних ефективно комунікувати англійською мовою в глобалізованому світі. Зниження зацікавленості старшокласників у традиційних формах навчання вимагає пошуку нових способів стимулювання внутрішньої мотивації, що забезпечують не лише засвоєння знань, а й розвиток особистісних якостей.

Метою статті є узагальнення теоретичних засад і практичних підходів до впровадження мотиваційних стратегій у процесі навчання англійської мови старшокласників

Виклад основного матеріалу. Проблема мотивації у процесі вивчення англійської мови у старших класах є однією з найактуальніших у сучасній

школі. Саме на цьому етапі відбувається переорієнтація навчальних інтересів, зниження зовнішньої мотивації та зростання потреби у внутрішніх стимулах до навчання. Брак цілеспрямованої роботи з мотивацією призводить до втрати інтересу учнів, формального виконання завдань і низької результативності. Згідно з підходом Нової української школи, ефективне навчання неможливе без розвитку внутрішньої мотивації, автономії й відповідальності здобувача освіти [6].

Мотиваційна стратегія – це система педагогічних дій, спрямованих на формування, підтримку й розвиток внутрішньої потреби учня у вивченні іноземної мови. Сучасні науковці підкреслюють, що поєднання зовнішніх і внутрішніх стимулів, створення позитивного освітнього середовища та опора на реальні життєві ситуації дають найкращі результати [1, с. 8]. У старших класах особливо ефективними виявляються індивідуалізація навчального процесу, інтерактивність, використання інформаційних технологій та гейміфікації [5].

Одним із практичних напрямів є персоналізація навчання – добір змісту та форм роботи відповідно до інтересів старшокласників. Наприклад, у межах теми *“Choosing a Career”* учні створюють англомовне відеорезюме або електронне портфоліо, що формує інструментальну мотивацію та відчуття практичної цінності знань [1, с. 7]. Подібні завдання дозволяють кожному відчути успіх і застосувати мову як інструмент самовираження.

Не менш ефективною є організація самостійної роботи з елементами проєктного навчання. Як показує М. Гулич, залучення старшокласників до індивідуальних і групових проєктів англійською мовою сприяє розвитку саморегуляції та відповідальності за власний результат [2, с. 24]. У старшій школі це може бути підготовка подкастів, міні-досліджень чи відеопроєктів, що поєднують мовну практику й креативність.

Високу ефективність демонструють стратегії гейміфікації – використання ігрових механік у навчанні. За результатами дослідження Ю. Казак, ігрові елементи (онлайн-вікторини, навчальні платформи *Kahoot*, *Quizlet*, *Wordwall*) підвищують зацікавленість і залученість учнів, сприяють розвитку конкурентного духу та позитивного ставлення до предмета [5, с. 410]. Зокрема, у старших класах такі інструменти доцільно застосовувати під час повторення фразових дієслів, ідіом або лексики теми *“Global Issues”*.

Важливим мотиваційним чинником є створення комфортного психологічного середовища, у якому учні не бояться помилятися. Як зазначає О. Дмитрієва, доброзичлива атмосфера на уроках англійської мови стимулює пізнавальну активність та формує позитивний емоційний фон навчання [3, с. 275]. Ефективним прийомом є заміна критики на підтримувальний зворотний зв’язок: учитель замість оцінних висловлювань типу *“You made many mistakes”* використовує конструкції *“You have great ideas, let’s work on grammar together”*, що сприймається як допомога, а не покарання.

Окремої уваги заслуговує формування комунікативної автономії. Згідно із Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти (CEFR), успішне

оволодіння мовою можливе лише за умови активної участі учня у плануванні, виконанні й оцінюванні власного навчання [4]. Для цього на уроках англійської мови старшокласникам пропонують обирати теми проєктів, формати презентацій, партнерів по роботі, що створює відчуття контролю над процесом і підвищує внутрішню мотивацію.

Ефективним інструментом також є інтеграція соціально значущих тем. Учні з охотою беруть участь у дискусіях типу *"Social Media and Mental Health"* чи *"Sustainable Future"*, де мають змогу висловлювати власну позицію англійською мовою. Як підкреслюють Фрасинюк Н. І. та Свідер І. А., змістове оновлення навчального матеріалу й опора на актуальні проблеми сьогодення забезпечують довготривалу мотивацію до вивчення мови [7, с. 11].

Важливо, щоб зазначені стратегії були системними, тобто планувалися в межах навчального року з поступовим розвитком мотиваційних компонентів: від зацікавлення – до самостійності та рефлексії. Це повністю узгоджується з концепцією Нової української школи, де учень розглядається як активний суб'єкт навчання [6]. Таким чином, упровадження мотиваційних стратегій сприяє не лише підвищенню якості знань, а й формуванню життєвих компетентностей, комунікативної впевненості та позитивного ставлення до іншомовної культури.

Висновки. Таким чином, впровадження мотиваційних стратегій на уроках англійської мови у старших класах є необхідною умовою підвищення якості навчання та розвитку внутрішньої зацікавленості учнів. Ефективними виявляються індивідуалізація змісту, організація самостійної роботи, гейміфікація, створення позитивного емоційного середовища та формування автономії відповідно до рекомендацій CEFR і концепції Нової української школи. Такі підходи забезпечують стійку навчальну мотивацію, сприяють розвитку комунікативної компетентності та формують позитивне ставлення до іншомовного навчання.

Список використаних джерела та літератури

1. Бондарчук Ю. А. Інноваційні стратегії іншомовної підготовки студентів: аналіз мотиваційних чинників та ефективних підходів. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*. 2024. № 2. С. 3–11. DOI: https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2024.2.1

2. Гулич М. М. Організація самостійної роботи старшокласників на уроках англійської мови. *Вісник Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука. Серія: Педагогіка та психологія*. 2025. № 1. С. 21–27. DOI: https://doi.org/10.32782/3041-2021/2025-1-3

3. Дмитрієва О. Шляхи підвищення мотивації студентів до вивчення англійської мови у ЗВО. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2021. Вип. 36, т. 1. С. 272–276. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4863/36-1-43

4. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення; викладання, оцінювання. CEFR. URL: http://www.khotiv-nvk.edukit.kiev.ua/Files/downloads/zagalnoyevrop_rekom.pdf (дата звернення: 25.10.2025).
5. Казак Ю. Ю., Радішевська А. В., & Казак О. О. Підвищення рівня мотивації здобувачів закладів загальної середньої освіти до опанування англійської мови шляхом застосування гейміфікації. *Перспективи та інновації науки*. 2024. № 11(45). С. 400–415. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-11(45)-400-414
6. Нова українська школа. URL: https://mon.gov.ua/tag/nova-ukrainska-shkola
7. Фрасинюк Н. І., & Свідер І. А. Сучасні мотиваційні стратегії у процесі вивчення англійської мови. *Професійно-прикладні дидактики*. 2024. № 2. С. 9–14. DOI: https://doi.org/10.37406/2521-6449/2024-2-1

Єлизавета ТРИГУБ
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
канд. пед. наук, доц. Прокопчук Н.Р.

РОЗВИТОК ВМІНЬ УСНОГО АРГУМЕНТОВАНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ 5-6 КЛАСІВ НА ОСНОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ДЕБАТІВ

Постановка проблеми. Усне аргументоване мовлення є одним із ключових компонентів комунікативної компетентності учнів середньої школи, оскільки воно забезпечує здатність логічно висловлювати думки, переконувати співрозмовника й адекватно реагувати на різні комунікативні ситуації. Проте у практиці викладання англійської мови цей аспект часто залишається недостатньо розвиненим: школярі вміють говорити, але не завжди здатні обґрунтувати свою позицію чи побудувати логічну аргументацію. Тому виникає необхідність упровадження таких технологій навчання, які сприяють розвитку мислення, мовленнєвої самостійності та комунікативної активності. Однією з ефективних методик у цьому контексті,на нашу думку є технологія дебатів, що поєднує інтерактивність, критичність і мовленнєву практику.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній методиці викладання англійської мови дедалі більше уваги приділяється формуванню в учнів уміння логічно та аргументовано висловлюватися. Як зазначає О. Акімова та С. Нагорняк, дебати виступають ефективним засобом розвитку критичного й творчого мислення учнів основної школи, адже створюють середовище, де дитина вчиться аргументувати власну позицію, слухати опонентів і відстоювати думку з урахуванням фактів та етичних норм [1, с. 236]. Ці положення узгоджуються із Загальноєвропейськими рекомендаціями

з мовної освіти (CEFR), у яких підкреслюється важливість реальної комунікації, що стимулює розвиток умінь переконливо висловлюватися, реагувати на думки співрозмовників і підтримувати дискусію [2, с. 45].

Наукова праця С. Марцин деталізують методику розвитку усного мовлення як процесу, що передбачає перехід від репродуктивних до продуктивних форм висловлення через вправи, засновані на аргументації, обговоренні та дискусії. [3, с. 18–22] Авторка наголошує, що використання інтерактивних методів, зокрема дебатів, сприяє підвищенню мотивації учнів і формує вміння структурованого мовлення. Е. Палихата [4, с. 74–79],в свою чергу,акцентує увагу на важливості діалогічного спілкування для розвитку логічного мислення та культури мовлення, визначаючи дебати як модель діалогу, що вчить повазі до альтернативних поглядів і формує соціальну компетентність. Таким чином, аналіз наукових праць доводить, що технологія дебатів має значний потенціал для розвитку усного аргументованого мовлення, адже поєднує мовну практику, логічне мислення та пізнавальну активність. У поєднанні з вимогами CEFR це створює науково обґрунтоване підґрунтя для впровадження дебатів у практику навчання англійської мови в 5–6 класах.

Обґрунтування актуальності. Учні 5–6 класів перебувають на етапі інтенсивного розвитку мовлення й логічного мислення, коли особливо важливо навчити їх висловлювати та обґрунтовувати власну думку. У сучасному освітньому процесі, орієнтованому на компетентнісний підхід, урок англійської мови має бути простором живої комунікації, а не лише засвоєнням граматики чи лексики. Технологія дебатів відповідає цим вимогам, адже вона активізує мовленнєву діяльність, формує навички та вміння аргументації, толерантності до думок інших та впевненість у публічному виступі. Крім того, вона створює можливість для інтеграції мовного й соціокультурного розвитку, сприяючи вихованню критично мислячої особистості, здатної ефективно взаємодіяти в англомовному середовищі.

Метою статті є обґрунтування ефективності технології дебатів як інноваційного методу розвитку вмінь усного аргументованого мовлення учнів 5–6 класів у процесі вивчення англійської мови, визначення практичних шляхів упровадження їх в навчальний процес.

Виклад основного матеріалу. Технологія дебатів – це інтерактивна форма навчання, спрямована на розвиток комунікативних, логічних і соціальних навичок через аргументовану дискусію. [1] Її витоки сягають античної доби, коли в Афінах публічні диспути слугували головним засобом розвитку громадянського мислення й уміння відстоювати власну позицію. У педагогічній теорії ХХ століття дебати набули системного використання в англомовних країнах, зокрема у Великій Британії та США, де їх було інтегровано в курси з мовлення, риторики та громадянської освіти. Сучасна методика розглядає дебати як «спеціально організовану форму усного обміну думками, що поєднує навчання мови, розвиток мислення та соціальну

взаємодію» [1, с. 236]. Відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти (CEFR), дебати є однією з форм «інтерактивного говоріння», під час якої учень має продемонструвати здатність логічно обґрунтовувати позицію, переконливо виступати, ставити уточнювальні запитання та критично реагувати на аргументи інших [2, с. 45–46].

Перш ніж визначати роль дебатів у навчанні, варто детальніше розкрити суть **усного аргументованого мовлення**. Це не просто уміння висловити думку, а здатність логічно вибудувати позицію, підкріпити її доказами, навести приклади, контраргументи й висновки. Як підкреслює С. Марцин, «аргументоване мовлення формується поступово – від простих суджень і побутових висловлювань до логічно цілісних текстів монологічного або діалогічного характеру» [3, с. 19]. Формування таких умінь передбачає роботу з моделями аргументації (*claim–reason–evidence–conclusion*), розвиток мовного запасу для вираження причинно-наслідкових зв'язків (*because, therefore, as a result, however*), тренування інтонаційного малюнка переконливого мовлення та опанування мовних кліше для оцінки позицій (*In my opinion…, I completely agree…, That's a strong point, but…*). Водночас, як зазначає Е. Палихата, процес аргументування неможливий без соціального контексту, у якому учень навчається не лише говорити, а й слухати, оцінювати, співпрацювати [4, с. 74]. Саме тому поєднання технології дебатів і навчання усного аргументованого мовлення є природним і методично виправданим при навчанні іноземної мови.

У 5–6 класах дебати виконують подвійну функцію: мовну й виховну. Учні цього віку активно розвивають логічне мислення, інтерес до власних суджень і прагнення довести правоту, тому дебати відповідають їхнім когнітивним і психологічним особливостям. [1, с. 240].

На початковому етапі навчання доцільно використовувати спрощені форми – *pair discussions* або *mini-debates*, коли учні працюють у парах чи невеликих групах, обговорюючи короткі, наближені до їхнього досвіду твердження: *"School uniforms are a good idea"*, *"Homework is useful"*, *"Video games are bad for children"*. Такі вправи допомагають формувати базові елементи аргументації: висловлення думки, наведення одного чи двох доказів і контраргументу. Учитель на цьому етапі виступає фасилітатором, навчаючи користуватися опорними мовними моделями (*I think…, because…*, *I disagree, because…*, *Firstly…, Secondly…, Finally…*) та зберігати логічну послідовність викладу.

На середньому етапі впроваджується класичний формат дебатів – із розподілом ролей (*speaker 1*, *rebuttal speaker*, *moderator*), підготовкою тез, плануванням контраргументів і підсумковим узагальненням. Наприклад, у темі *"Technology makes our life easier"* одна команда доводить користь цифрових технологій (доступ до знань, зручність, швидкість спілкування), а інша наголошує на їхніх недоліках (залежність, втрата соціальної активності, ризики для здоров'я). Під час підготовки учні опрацьовують тексти, збирають приклади з реального життя, добирають аргументи, що

підкріплюють позицію. Такий формат сприяє розвитку словникового запасу з теми, засвоєнню модальних дієслів (*should, must, might, can*), виразів порівняння (*more important, less harmful*) та логічних маркерів (*on the one hand…, on the other hand…, as a result…*).

Дуже ефективним є використання дебатів у темах соціального характеру, що формують критичне мислення й емпатію. Наприклад, у темі *"Social media connect or isolate people?"* учні дискутують про вплив соцмереж, аргументуючи культурними, психологічними та етичними прикладами. У темі *"Zoos should be banned"* школярі розглядають екологічні та моральні аспекти, навчаючись добирати факти, емоційні аргументи та приклади з досвіду. Такі завдання стимулюють пошук інформації, аналітичне мислення, а головне – розвивають комунікативну впевненість [1, с. 241].

У контексті англійської мови дебати є ідеальним інструментом для автентичного говоріння, оскільки вони передбачають непідготовлену реакцію, вільне оперування мовним матеріалом і адаптацію до мовленнєвої ситуації. Згідно з рекомендаціями С. Марцин [3, с. 21–23], така діяльність переводить учня з рівня *controlled speaking* (керованого мовлення) до *interactive spontaneous speaking* (спонтанного комунікативного висловлення). У процесі дебатів формуються не лише мовні, а й когнітивні та соціальні компетентності: учні вчаться висловлювати думки аргументовано, слухати опонентів, прогнозувати можливі заперечення, підтримувати командну роботу. [3, с. 22]

Сучасні цифрові інструменти дозволяють зробити дебати ще більш ефективними. Онлайн-дошки *Padlet* і *Jamboard* використовуються для колективного збору аргументів; платформи *Flip* і *Canva Video* – для запису відеодебатів і подальшого самоаналізу; сервіси *Mentimeter* або *Kahoot* – для голосування й оцінювання переконливості виступів. Наприклад, під час уроку на тему *"The Internet is good for teenagers"* учні записують свої виступи, а клас за допомогою *Mentimeter* визначає найаргументованішу позицію. Така діяльність підвищує мотивацію, створює відчуття значущості власної думки й готує школярів до публічних виступів.

Більше того,дебати мають і важливий виховний потенціал. Як зазначає Е. Палихата [4, с. 76–78], саме через діалогічне спілкування діти навчаються культурі мовлення, етичності, відповідальності за слова. Дебати формують повагу до альтернативних поглядів, уміння вести дискусію без конфліктів, аргументовано відстоювати позицію, дотримуючись норм толерантності. Для учнів 5–6 класів це особливо цінно, адже вони лише починають усвідомлювати соціальну роль спілкування.

Таким чином, технологія дебатів у навчанні англійської мови є не просто методом розвитку мовних навичок та мовленнєвих вмінь – це комплексний методичний інструмент, що формує усне аргументоване мовлення, критичне мислення, соціальну компетентність і впевненість у спілкуванні. Вона перетворює урок англійської мови на простір справжньої комунікації, де учні

мислять, переконують, слухають і зростають як мовні особистості, здатні вести змістовний діалог у сучасному світі.

Висновки. Отже, технологія дебатів є ефективним засобом розвитку усного аргументованого мовлення учнів 5–6 класів, оскільки поєднує навчання іноземної мови з формуванням критичного мислення, логічного викладу й уміння обґрунтовувати власну позицію. Її використання сприяє переходу від простого відтворення мовних зразків до самостійного створення аргументованих висловлювань, розширює словниковий запас, формує культуру діалогічного спілкування та впевненість у публічних виступах. Дебати забезпечують розвиток не лише мовленнєвих, а й соціальних компетентностей, навчають слухати, поважати інші погляди й толерантно відстоювати свої, що робить їх важливим інструментом особистісного й комунікативного зростання сучасного школяра.

Список використаних джерела та літератури

1. Акімова О.В., Нагорняк С.В. Дебати як метод формування критичного та творчого мислення у дітей молодшого шкільного віку. *Вісник науки та освіти.* 2023. № 2 (8). С. 234–243. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-2(8)-234-243
2. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення; викладання, оцінювання. CEFR. URL: http://www.khotiv-nvk.edukit.kiev.ua/Files/downloads/zagalnoyevrop_rekom.pdf (дата звернення: 25.10.2025).
3. Марцин С.О. *Методика розвитку усного та писемного мовлення в закладах загальної середньої освіти: методичні рекомендації до навчальної дисципліни.* Харків: ХНПУ імені Г.С. Сковороди, 2024. 49 с.
4. Палихата Е. *Основи діалогічного спілкування: навчально-методичний посібник.* Тернопіль: ФОП Осадца Ю.В., 2021. 168 с.
5. Пасічник О.С. Формування в учнів основної школи вмінь аргументованого усного мовлення засобами проєктної діяльності. *Іноземні мови в школах України.* 2020. Т. 4 (104). С. 15–18.

Лідія ФЕДОРОВА
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
канд. філол. наук, доц. Білюк І.Л.

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ АНГЛІЙСЬКОЇ МЕДИЧНОЇ ЛЕКСИКИ: АНАЛІЗ ТИПОВИХ ТРУДНОЩІВ ТА ПРИЙОМІВ

Постановка проблеми. В Законі України «Про застосування англійської мови в Україні», у міжнародному стандарті рівнів володіння мовою «Common European Framework of Reference for Languages» – CEFR, 2020

англійська визнається як важливий засіб міжкультурної комунікації та доступу до інформації. В умовах прискореного розвитку медичних технологій, якісний переклад англомовних медичних текстів набуває вкрай важливого значення. Від точності перекладу залежить не лише професійний розвиток українських лікарів, а й безпека пацієнтів та успішність клінічних випробувань. Однак, переклад медичної лексики супроводжується значними труднощами, пов'язаними з її специфікою, а також її швидким оновленням, варіативністю та багатозначністю. Отже, існує потреба в систематизації та аналізі конкретних прийомів перекладу медичної лексики для забезпечення точності термінології.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сьогодні у побуті використовуються поняття «медична лексика», «медична термінологія». Часто ці поняття вживаються як синонімічні, проте у науковій літературі вони відрізняються.

Медична лексика – це сукупність слів, які охоплюють всі медичні назви, що функціонують не лише в науковій сфері, а й у побутовій. Медична лексика охоплює щонайменше три різновиди номінативних одиниць – терміни, професіоналізми та номенклатурні назви, які водночас мають спільні й відмінні характеристики. Під «медичною термінологією» розуміють сукупність термінів сучасної медичної науки. Тобто медичні терміни є лише частиною медичної лексики. Іншу частину складають слова й вирази нетермінологічної (побутової) медичної лексики (професіоналізми, номенклатура).

О.Беспалова визначає медичну термінологію як сукупність назв різноманітних предметів та явищ, що стосуються будови тіла, лікування та хвороб [1, с. 12]. Медичні терміни, як і спеціальні одиниці інших галузей знань, мають тенденцію до точності та однозначності.

В групі медичних термінів виділяють:

- мотивовані терміни, які явно відображають зміст наукового поняття або його характерні ознаки (лобова кістка, колінний суглоб, стоматологія тощо);
- немотивовані одиниці, значення яких не випливає з семантики складових компонентів (астма, мігрень тощо);
- епонімічні терміни, які не містять прямої вказівки на фіксоване поняття (хвороба Альцгеймера, синдром Дауна, синдром Кушинга тощо).

Важливим завданням, яке стоїть перед перекладачем, є здійснення найбільш точного перекладу.

Мета статті: проаналізувати види перекладу медичної лексики та труднощі, які виникають під час перекладу.

Виклад основного матеріалу. Перекладач медичної літератури, працюючи з текстами, повинен добре розуміти специфіку термінології та загальнонаукової лексики як англійською, так і українською мовами. Від нього вимагається не лише високий рівень володіння мовами, а й знання у сфері медицини.

Сьогодні у перекладацькій діяльності використовують різні способи перекладу. Так, Р.Стацюк виділяє такі способи перекладу:

- використання міжмовних відповідників (еквівалентів) – коли у мові перекладу вже існує готовий термін;

- створення нового терміна, якщо відповідник відсутній. У цьому випадку перекладач може вдаватися до таких прийомів: транскрипція, транслітерація, описовий переклад, калькування, уведення термінів без готових відповідників у мові перекладу [6, с. 114-115].

Ю. Макаренко та І. Ткаченко виходять з того, що структура терміна безпосередньо впливає на вибір способу перекладу і саме ця відповідність визначає точність та адекватність результату. Вчені виділяють чотири головні способи перекладу медичних термінів: транскодування (через транскрипцію або транслітерацію); описовий переклад; комбінований метод (транскодування з одночасним добором відповідника); підбір готового еквівалента.

Автори наголошують на необхідності співвідносити перекладацький прийом зі структурою самого терміна, а не використовувати його механічно. Також підкреслюють доцільність поєднання фонетичної ідентичності оригіналу із семантичною точністю, що дає змогу уникати помилок у професійній комунікації [5].

У наукових працях І. Корнейко, І. Кучеренка й М. Адаменка та В. Карабана докладно розглянуто способи перекладу медичної термінології та основні труднощі, з якими стикається перекладач. Так, І. Корнейко наголошує, що хоча значна частина медичних термінів має інтернаціональний характер, формальна схожість не завжди означає тотожність значення. Однією з найбільших проблем перекладу є так звані «хибні друзі перекладача», коли англійський термін має зовсім інше значення, ніж може здаватися на перший погляд (наприклад, intoxication означає «отруєння», а не «інтоксикація» у побутовому сенсі). Дослідник наголошує, що перекладач має орієнтуватися не лише на формальну схожість терміна, а й на його контекстуальне значення та функцію у тексті, інакше можливе виникнення так званих «хибних друзів перекладача».

Вчений виділяє три основні способи перекладу медичної лексики:

-калькування, яке доречне лише за умови збігу форми і значення (наприклад, cardiovascular system – «серцево-судинна система»);

-використання усталеного термінологічного відповідника (diabetes mellitus – «цукровий діабет»);

-контекстуальна заміна, коли пряме калькування є неприйнятним [4,с.225].

В. Карабан підкреслює, що медичні тексти є одними з найскладніших для перекладу через велику кількість термінів іншомовного походження, довгі атрибутивні словосполучення (drug-induced liver injury), латинські скорочення (q.d. – quaque die – «щодня»), а також суттєві відмінності у граматичній структурі англійської та української мов. Він виокремлює такі види перекладу:

- граматичні трансформації, коли англійські атрибутивні ланцюжки перетворюються на підрядні конструкції в українській мові (drug-resistant tuberculosis – «туберкульоз, стійкий до ліків»);
- модуляція, тобто зміна структури при збереженні змісту (clinical trial – «клінічне випробування»);
- використання усталених термінологічних відповідників (myocardial infarction – «інфаркт міокарда»);
- транслітерація латинських форм (in vitro, in vivo) [3].

Розглянемо основні способи перекладу медичної лексики більш докладно.

Виявлення у мові перекладу еквівалента терміну іноземної мови. Такий спосіб використовується, коли значення рівнозначних термінів в мові оригіналу і мові перекладу не завжди збігається. Наприклад, англ. labour у медицині – пологи (а не «праця»). Тут використано функціональний еквівалент, бо буквальний переклад спотворив би зміст. Термін «disorder» англ. у клінічній медицині – розлад (психічний розлад, метаболічний розлад); прямий переклад як «безлад» неприйнятний, хоча у загальній мові він можливий.

Надання нового значення існуючому терміну чи фразі у мові перекладу під впливом терміна в іноземній мові. Так, наприклад, «депресія» в українській мові спершу означала «пригніченість, занепад сил», а під впливом англійського depression та лат. depressio термін отримав медичне значення: клінічний психічний розлад, тобто відбулось розширення й уточнення значення вже відомого слова. При такому способі перекладу термінів велика ймовірність «розмноження» значень термінів у різних системах, що може призвести до непорозумінь через перетин значень у близьких один одному термінах.

Третій спосіб – калькування. Під калькування розуміється послідовний переклад морфем складних одиниць спеціальної лексики. Подібність внутрішньої структури словникової одиниці як в іноземній мові, так і в мові перекладу означає, що маємо так звану семантичну кальку. Деякі кальковані терміни закріплюються у словниках, деякі залишаються іноземними. Наприклад, spinal cord – спинний мозок, blood vessels – кровоносні судини, side effect – побічний ефект, immune response – імунна відповідь.

Запозичення. Цей процес відбувається при запозиченні в іноземній мові семантики, структури та форми. У мові перекладу відбувається запозичення нового об'єкта чи процесу, який не має у ній аналогів. В українську мову увійшло багато нових слів у галузі медицини: таблетка (фр. tablette), анестезія (англ. anaesthesia), штифт (нім. stift). Ці слова є прикладом безеквівалентної лексики.

Четвертий спосіб перекладу термінів – це ***переклад з використанням описової конструкції (експлікація).*** Зазвичай цей прийом використовують для перекладу лексем, що передають культурні реалії, або безеквівалентні предмети, процеси, явища. Наприклад, whiplash – травматичне ушкодження шийного відділу хребта внаслідок різкого руху голови назад і вперед. Тобто

англійське слово є компактним, а український переклад передає зміст через описову конструкцію, щоб уникнути неточності [7].

Проблема неточного перекладу термінів, на думку Д.Фурта, має кілька основних причин. По-перше, часто обирається невірне значення слова (найчастіше іменника) для конкретного контексту. Це найпоширеніший тип помилок. Наприклад, «heart attack» часто калькують як серцевий напад, тоді як у медичній практиці точнішим є інфаркт міокарда; «multiple sclerosis» можна зустріти у вигляді множинний склероз, хоча коректна форма – розсіяний склероз.

По-друге, значна частина термінів, особливо вузькоспеціалізованих, зрозуміла лише фахівцям певної галузі, що ускладнює їх правильне відтворення.

По-третє, помилки часто виникають через недбало виконаний підрядковий переклад. Це може бути наслідком як недостатнього розуміння терміна, так і банальної неуважності або відсутності глибокого лексико-семантичного аналізу слова в конкретному контексті [7].

В. Гриня, Н. Черкун і О. Головко, L. Chen, K. Kageura, G.Rondeau характеризують низку проблем, з якими може зіткнутися перекладач при роботі з медичними текстами й термінологією. Основними з них, на думку науковців, є такі:

- абревіатури. Великою проблемою є пошук відповідників українською. Перекладачам часто доводиться створювати власні скорочення або ж використовувати описовий переклад;

- омонімічні абревіатури. Це випадки, коли одна й та сама абревіатура може мати різні значення як у межах однієї, так і в різних термінологічних сфер. У медицині застосування абревіатур потребує особливої обережності, адже неправильне тлумачення може призвести до серйозних лікарських помилок;

- фразові дієслова. Знання фразових дієслів є особливо важливим, адже при порушенні єдності словосполучення (дієслово + прийменник / дієслово + прислівник, або ж дієслово + прийменник + прислівник) втрачається смисл усього висловлювання. Щоб правильно зрозуміти зміст, завжди потрібно звертати увагу на прийменник чи частку, що стоїть поруч;

- синонімія. Розгляд синонімічного ряду у словнику дає змогу краще зрозуміти, який варіант перекладу для певного терміна є найбільш доречним;

- міжмовні омоніми («хибні друзі перекладача») – це слова, що схожі за звучанням чи написанням в іноземних мовах, але мають різне значення. Переклад таких слів може бути абсолютно різним, навіть якщо їх форма або звучання випадково збігаються.

В.Калашник проаналізував джерела проблем медичного перекладу на різних мовних рівнях. Автор вважає, що до особливостей медичного тексту належать численні абревіатури, так як вони представляють окрему складність під час реалізації медичних переказів. Адже при перекладі абревіатури важливим є її правильне розшифрування. І часто перекладачу доводиться

звертатись до вузькоспеціалізованої медичної літератури, щоб отримати розшифровку абревіатур і лише після цього стає можливим здійснення перекладу іноземною мовою [2, с. 328].

І. Кучеренко та М. Адаменко відзначають, що найбільші труднощі перекладу пов'язані з такими термінами: багатокомпонентні терміни (chronic obstructive pulmonary disease); терміни латинського та грецького походження (hepatomegaly – «збільшення печінки»); абревіатури (ECG – «ЕКГ», AIDS – «СНІД»). Також велика трудність полягає в тому, що не завжди в українській мові є усталені відповідники для нових понять. Науковці наголошують, що перекладач завжди має шукати баланс між точністю і зрозумілістю.

Висновки. Науковці сходяться на думці, що основними труднощами перекладу медичної лексики є багатокомпонентність термінів, латинсько-грецьке походження, велика кількість скорочень, відсутність усталених відповідників та відмінності у структурі англійської та української мов. Основними видами перекладу медичних термінів залишаються калькування, використання усталених відповідників, транслітерація та транскрибування, описовий переклад, граматичні трансформації та модуляція. Усі вони спрямовані на досягнення головної мети — забезпечення максимальної точності, однозначності та зрозумілості перекладу, що у медицині має критичне значення.

Список використаних джерел та літератури

1. Беспалова О. Я. Медична термінологія: навчальний посібник для студ. спеціальності 163 «Біомедична інженерія» / КПІ ім. Ігоря Сікорського: уклад. О.Я. Беспалова. Київ: КПІ ім. Ігоря Сікорського, 2021. 61 с.
2. Калашник В.С. Проблеми перекладу медичної термінології. Людина та образ у світі мови : вибрані статті. Х.: ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2011. С. 328–333.
3. Карабан В. І. Переклад англійської наукової і технічної літератури. Граматичні труднощі, лексичні, термінологічні та жанрово-стилістичні проблеми. Вінниця: Нова книга, 2002. 564 с.
4. Корнейко І.В. Труднощі перекладу інтернаціональної термінології (українсько-англійські лексичні паралелі в мові медицини). Викладання мов у вузі на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. 2002. Вип. 6. С. 224–229.
5. Макаренко Ю. Г., Ткаченко І. В. До проблеми перекладу медичних термінів в науковому англомовному медичному тексті. *Наукові записки Міжнародного гуманітарного університету,* 2(21), 2014. С. 268–271.
6. Стацюк Р. В. Основні підходи до визначення поняття "термін" у сучасній лінгвістичній науці. *Науковий вісник Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Сер. : Філологічні науки (мовознавство).* 2016. № 5(2). С. 112–116.
7. Фурт Д. В. Способи перекладу термінів українською мовою з англійської. *Філологічні студії. Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету.* 2018. Вип. 17. С. 272–281.

Єлизавета ФУНДІТУС
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
канд. пед. наук, доц. Прокопчук Н. Р.

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ МУЛЬТИМОДАЛЬНОЇ ГРАМОТНОСТІ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ ЦИФРОВОГО СТОРІТЕЛІНГУ

Постановка проблеми. В умовах сучасної цифрової епохи, учні старших класів постійно взаємодіють з мультимодальною інформацією, де повідомлення передаються через комбінацію тексту, візуальних образів, аудіо, інтерактивних елементів та взаємодії з простором. Для успішної взаємодії з цим середовищем традиційної текстової грамотності вже недостатньо, виникає гостра потреба у розвитку мультимодальної грамотності – здатності критично аналізувати та свідомо створювати контент з використанням різних модусів. Цифровий сторітелінг, як педагогічна технологія, що інтегрує різні режими: образи, музику, текст, розповідь, визнається багатьма вітчизняними та закордонними дослідниками як провідний засіб для формування цих навичок. Він сприяє не лише розвитку мовленнєвих умінь, але й критичного мислення та цифрової грамотності. Однак, попри широке теоретичне обґрунтування переваг використання цифрового сторітелінгу, вчителі часто стикаються з методичним дефіцитом — браком конкретних, покрокових розробок та вправ, адаптованих до завдань іншомовної освіти у старшій школі. Таким чином, актуальною проблемою є розробка практичного педагогічного дизайну — системи вправ, яка б дозволила вчителям англійської мови цілеспрямовано використовувати цифровий сторітелінг для розвитку мультимодальної компетентності учнів, зокрема навичок аналізу та створення контенту.

Мета статті: розробити та представити методично обґрунтовану систему практичних вправ із використанням технології цифрового сторітелінгу, спрямованих на розвиток мультимодальної компетентності учнів старших класів на уроках англійської мови.

Аналіз опрацьованих та використаних досліджень. Проблема впровадження цифрових технологій для розвитку мультимодальної грамотності є нагальною, що підтверджують дослідження українських науковців, таких як В. В. Коваленко, М. В. Мар'єнко, А. С. Сухіх [2], Л. Співакова [5], О. М. Москаленко [3] та А. М. Геревенко [1]. Теоретичні аспекти цифрового сторітелінгу та його ефективність у розвитку компетентностей, зокрема через проєктний підхід [7], активно досліджувались світовими науковцями, а саме C. Ugap та ін. [9], B. R. Robin, M. E. Del-Moral-Pérez та Ø. Gilje. Однак, незважаючи на обґрунтування переваг використання технології цифрового сторітелінгу, бракує саме

практично-методичних розробок, зокрема адаптованої системи вправ для цілеспрямованого розвитку мультимодальної грамотності учнів старшої школи.

Актуальність дослідження. Актуальність статті зумовлена гострою потребою вчителів в отриманні конкретних методичних інструментів для розвитку мультимодальної грамотності учнів старших класів. Попри те, що теоретична цінність розвитку цифрового сторітелінгу для формування навичок роботи з текстом, аудіо та візуальними елементами вже обґрунтована науковцями, на практиці існує методичний розрив. Педагоги часто не мають готових, практичних навчальних матеріалів, які б дозволили ефективно розвивати мультимодальну компетентність засобами цифровий сторітелінг у структуру уроку англійської мови. Таким чином, актуальність статті полягає в його практичному використанні технології створення цифрових історій для розвитку мультимодальної компетентності.

Виклад основного матеріалу. Впровадження цифрових технологій збагачує освітній процес новими, динамічними формами подання навчальної інформації та методами взаємодії [3]. Однак успіх інтеграції залежить не стільки від самої технології, скільки від якості педагогічного дизайну та наявності чітко структурованих завдань для учнів [7]. Дослідники погоджуються, що вибір інструменту має ґрунтуватися на освітніх потребах та навчальних цілях [4].

Оскільки цифровий сторітелінг є водночас і педагогічною технологією, і мультимодальним продуктом, вчителі потребують чіткої системи координат для вибору застосунків. На основі аналізу сучасних методичних досліджень, пропонується комплексна рамка критеріїв, що синтезує підходи вітчизняних та закордонних дослідників [2]:

Рис.1.1 Критерії відбору цифрових застосунків для розвитку мультимодальної компетентності

1. Педагогічна цінність визначає, що цифровий інструмент повинен:
    - прямо сприяти досягненню навчальних результатів [5]
    - володіти значним розвивальним потенціалом.
    - забезпечувати гнучкість, дозволяючи учням працювати у власному темпі [1]
    - підтримувати як одночасний (синхронний), так і відкладений у часі (асинхронний) режими взаємодії [2].
2. Доступність та легкість використання – це критерій спрямований на подолання “цифрового розриву” [1]. Ключовими показниками є:
    - можливість безкоштовного використання [2],
    - сумісність із наявними пристроями учнів, зокрема смартфонами
    - інтуїтивно зрозумілий інтерфейс без візуальних бар'єрів [5]. Це забезпечує низький поріг входження [2], дозволяючи учням зосередитися на змісті, а не на технічних проблемах.
3. Мультимодальна функціональність є ключовим технічним критерієм. Застосунок повинен дозволяти поєднувати інформацію в різних форматах – текстовому, графічному, аудіальному та відео [2]. Функціональність має підтримувати візуалізацію та інтеракцію, а також містити інтерактивні компоненти або елементи гейміфікації для стимуляції інтересу учнів [1].
4. Підтримка взаємодії та співпраці. Цифровий сторітелінг є проєктною діяльністю, тому інструмент має сприяти комунікації. Проєктні технології вимагають організації освітньої співпраці в малих групах [7]. Застосунок повинен забезпечувати технічну можливість співпраці над завданнями через дискусійні форуми, віртуальні класи [1] або функції спільного редагування [5].
5. Безпека, етика та оцінювання. Створення учнями особистих історій вимагає особливої уваги до етичних аспектів [9], зокрема конфіденційності і безпеки даних [1] та права власності на історії [9]. Обраний інструмент має бути перевіреним та апробованим [4] та гарантувати безпечне середовище[1]. Суттєве значення має також наявність інструментів для моніторингу навчальних досягнень, що дозволяє вчасно надавати зворотний зв’язок. [5].

На основі цих критеріїв, для практичної реалізації методики було обрано хмарний редактор Canva, що відповідає критеріям мультимодальної функціональності, доступності та підтримки співпраці та мобільний відеоредактор VN Video Editor, що забезпечує гнучкість та розширену функціональність для інтеграції аудіо та відео.

Запропонована система вправ була розроблена для послідовного розвитку двох ключових груп мультимодальних компетентностей: *аналітичної* (інтерпретація існуючих текстів) та *продуктивної* (створення власних) [8].

Вправа 1: “Multimodal Deconstruction”

Мета: Розвиток навичок аналітичної мультимодальної грамотності шляхом деконструкції цифрового твору та аналізу взаємодії його лінгвістичного, візуального і просторового модусів.

Цифровий інструмент: Canva [6].

Інструкція:

1. Вибір об'єкта аналізу: Вчитель надає учням у цифровому форматі зразок існуючого мультимодального тексту (рекламний постер), який розповідає історію.
2. Деконструкція в Canva: Учні імпортують це зображення у Canva та використовують інструменти Canva (текстові поля, стрілки, рамки) для деконструкції цього твору:
   - Лінгвістичний модус: Учні обводять текст (слоган, заголовок) і в текстовому полі англійською аналізують вибір лексики;
   - Візуальний модус: Учні стрілками вказують на ключові образи, кольори та шрифти, аналізуючи їхній вплив;
   - Просторовий модус: Учні аналізують композицію розташування об’єктів на сторінці;
   - Синтез та презентація: На наступному слайді Canva учні пишуть короткий висновок (5 речень) про повідомлення, яке транслює цей постер і який ефект має поєднання модусів.

Ця вправа є завданням на розвиток аналітичної мультимодальної компетентності. Учні не створюють контент, а використовують цифровий інструмент Canva [6] для критичного аналізу та інтерпретації існуючого цифрового твору. Вони вчаться “читати” не лише текст, а й те, як вибір лексики, кольорів, шрифту та композиція створюють спільне повідомлення, що є основою медіаграмотності.

Вправа 2: “Digital Documentary Short”

Мета: Практика використання візуальних (відео, фото, текст), аудіальних (голос за кадром, музика) та лінгвістичних (написання сценарію) модусів для створення документального цифрового твору англійською мовою.

Цифровий інструмент: VN Video Editor [10]

Інструкція:

1. Вибір теми та написання сценарію: учні в малих групах проводять дослідження та пишуть короткий сценарій (100-150 слів) англійською мовою на обрану тему.
2. Збір матеріалів. Учні збирають матеріали, відповідні різним модусам мультимодальності для написання цифрового твору:
   - Аудіальний модус: записують свій сценарій як голос за кадром “voice-over” на диктофон телефону, підбирають фонову музику.
   - Візуальний: знаходять 5-10 коротких ілюстративних відеокліпів або фото.
3. Мультимодальний монтаж у VN Editor. Учні монтують свою історію, навчаючись координації модусів:

- додають свій голос за кадром на першу аудіодоріжку;
- розміщують ілюстративні відео та фото на головну відеодоріжку, синхронізуючи їх зі словами диктора;
- додають субтитри або текстові титри для підсилення ключових фактів;
- додають фонову музику на другу аудіодоріжку.

4. Презентація готового цифрового твору: Учні презентують 90-секундні сюжети та аналізують наскільки переконливою вийшла історія і як поєднання модусів створило цей ефект.

Ця вправа переводить цифровий сторітелінг з площини особистих історій у площину створення цифрового наративу (non-fiction story). Учні на практиці вчаться комплексно поєднувати кілька аудіо- та відеодоріжок, що є високим рівнем мультимодальної компетентності. Завдання глибоко інтегроване у вивчення англійської мови через дослідження, написання сценарію та запис голосу.

Висновки. Отже, запропонована методична система, що базується на чітких критеріях відбору цифрових інструментів [2, 5, 7], є практичним вирішенням проблеми методичного дефіциту в розвитку мультимодальної грамотності засобами цифрового сторітелінгу. Запропоновані вправи «Multimodal Deconstruction» та «Digital Documentary Short» забезпечують послідовний перехід учнів від розвитку аналітичної до продуктивної мультимодальної компетентності [8]. Використовуючи Canva [6] для деконструкції, учні вчаться критично “читати” та аналізувати, як візуальні, просторові та лінгвістичні модуси створюють спільне повідомлення. Створюючи власний цифровий твір у VN Editor [10], учні розвивають мультимодальну грамотність навчаючись комплексно поєднувати кілька аудіо- та відеодоріжок в єдиний цифровий продукт. Це не лише стимулює їхню творчість та навички критичного мислення [9], але й дослідження та написання сценаріїв, що глибоко інтегроване у процес навчання англійської мови [7]. Загалом, такий проєктний підхід до цифрового сторітелінгу дає учням необхідні навички для успішної комунікації та взаємодії з сучасним цифровим середовищем.

Список використаних джерел

1. Геревенко А. М., Ільїна Т. В., Ібрагімова Л. А. Використання цифрових платформ для підвищення якості професійної освіти. Академічні візії. 2024. № 31.
2. Коваленко В. В., Мар’єнко М. В., Сухіх А. С. Використання цифрових технологій у процесі змішаного навчання в закладах загальної середньої освіти : метод. рекоменд. Київ: ІІТЗН НАПН України, 2021. 87 с.
3. Москаленко О. М., Федяй І. О., Бакуменко Т. К., Косенюк Г. В. Використання Google інструментів для освітнього процесу: Google Classroom

як інноваційне рішення для дистанційного навчання. Академічні візії. 2023. № 19.

4. Панько Д. Г. Використання технологій дистанційного навчання в закладах вищої освіти : Західноукраїнський національний університет. Тернопіль, 2024.

5. Співакова Л. Застосування цифрових платформ, інструментів та додатків для підвищення ефективності навчання англійської мови: інтеграція цифрових та педагогічних технологій. Організація освітньої діяльності в закладах освіти Києва в умовах воєнного стану. Київ, 2024. С. 224–233.

6. Canva: графічний онлайн-редактор. URL: https://www.canva.com/. (Дата звернення: 07.11.2025).

7. Radkevych V., Kravets S., Herliand T., Radkevych O., Kozak A. Modern technologies in the development of professional competence in teachers from professional (vocational) education schools. Journal of Physics: Conference Series. 2021. Vol. 1840, No. 1. P. 012041.

8. Robin B. R. The power of digital storytelling to support teaching and learning. Digital Education Review. 2016. № 30. P. 17–29.

9. Ugap C., Yahaya W. A. W., Balakrishnan B., Hashim M. E. A. H., Tochinai F., Nasir S. M. Tech-Infused Narrative: A Systematic Review of Digital Storytelling in Education. Journal of Advanced Research Design. 2025. Vol. 131(1). P. 1–16.

10. VN Video Editor: мобільний відеоредактор. URL: https://www.vlognow.me/. (Дата звернення: 05.11.2025)

Юлія ХАРЧИШИНА
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
канд. пед. наук, доц. Григор'єва Т.Ю.

ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМОДАЛЬНОГО ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Постановка проблеми. Активний розвиток цифрових технологій, поява нових форматів комунікації та різноманіття засобів подання інформації зумовлюють необхідність оновлення традиційних підходів до викладання англійської мови. В останні роки дослідники приділяють значну увагу впровадження мультимодальності у будь-якій сфері діяльності, зокрема у сфері навчання іноземних мов. Головним завданням мультимодальності, яка передбачає одночасну взаємодію різних каналів сприйняття – зорового, слухового, вербального та кінетичного, – є покращення засвоєння навчального матеріалу та підвищення мотивації учнів. Цей підхід визнає, що комунікація в 21 столітті виходить за межі традиційних текстових форм і

охоплює різноманітні способи, за допомогою яких люди взаємодіють з інформацією та виражають себе.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Цілеспрямований огляд літератури свідчить про те, що мультимодальність є дієвим інструментом, який може бути використаним для покращення процесу навчання іноземної мови. У працях зарубіжних дослідників (Том Тібодо, Річард Майєр та Гантер Кресс) підкреслюється, що мультимодальність відображає реальний характер сучасної комунікації, де інформація майже ніколи не передається лише через один канал. Вивченням аспектів мультимодальності також займалися і українські дослідники, як-от: Н. Захарченко, Н. Гудзь, В. Дакіч, О. Ляшко, Л. Макарук, А. Сотников, А. Шугаєв та інші.

Однак, попри зростаючу популярність мультимодального підходу, у наукових дослідженнях залишається недостатньо розробленим питання системного впровадження мультимодальних засобів у процес навчання англійської мови, визначення їх оптимального поєднання та педагогічних умов ефективного використання. Це зумовлює актуальність подальшого вивчення концепції мультимодальності у процесі навчання іноземної мови.

Мета статті – розглянути основні характеристики мультимодального підходу та його особливості використання на уроках англійської мови.

Виклад основного матеріалу. Термін «мультимодальність» походить від латинського multus – «багато» та modus – «спосіб», і означає використання кількох способів подання та сприйняття інформації одночасно [8]. У педагогічному контексті мультимодальність – це підхід, що інтегрує різні модуси (візуальний, аудіальний, вербальний, жестовий, просторовий тощо) з метою підвищення ефективності навчального процесу [8]. Інакше кажучи, мультимодальність означає, що зміст передається не лише словами, а й зображеннями, відео, інтонацією, мімікою, кольором і навіть розташуванням об’єктів у просторі. У сфері освіти цей підхід дозволяє зробити процес навчання більш інтерактивним і наближеним до реального життя, де комунікація майже завжди має мультимодальний характер.

Рис. 1 *П’ять модусів комунікації*

Слід зазначити, що науковці Кіран Донагі (Kieran Donaghy), Том Тібодо (Tom Thibodeau) та інші визначають п’ять основних модусів комунікації, які входять у концепцію мультимодальності: візуальний, усний (аудіальний), лінгвістичний, жестовий та просторовий.

Кожний модус виконує різні функції й діє по-різному. У процесі навчання англійської мови важливо, щоб учні усвідомлювали різні модуси, які використовуються у спілкуванні, аби повністю розуміти значення, що передаються. Кожен із модусів відіграє важливу роль у процесі сприйняття та передачі інформації. Розглянемо кожний модус детальніше.

- **візуальний модус** передбачає використання зображень, кольорів, форм і графіки (наприклад, перегляд картин, фотографій або ілюстрацій);
- **усний (аудіальний)** модус базується на слуховому сприйнятті, як-от прослуховування музики чи аудіозаписів;
- **лінгвістичний** – це використання усного або писемного слова, наприклад, читання книжки чи обговорення тексту;
- **жестовий** модус реалізується через рухи тіла, міміку, мову жестів, які допомагають краще передавати емоції та зміст;
- **просторовий** модус охоплює розташування об’єктів і людей у просторі, що впливає на сприйняття та взаємодію);

У контексті професійної діяльності та практичного застосування мультимодальності на уроках англійської мови, вчителі, перш за все, повинні усвідомювати переваги та недоліки використання мультимодального підходу у навчання.

Рис. 2 *Переваги використання мультимодальності у навчанні англійської мови*

По-перше, застосування наочних матеріалів, таких як таблиці, діаграми, схеми та зображення, сприяє глибшому розумінню навчального матеріалу та підвищенню залученості учнів у процес навчання.

По-друге, використання сучасних технологій – освітніх застосунків, онлайн-ресурсів та мультимедійних презентацій – відкриває для учнів можливості опанування мови в інноваційний і інтерактивний спосіб. Саме інтеграція практичних занять, групових дискусій і рольових ігор сприяє розвитку співпраці, критичного мислення та навчання через досвід. Таким чином, завдяки використанню різноманітних методів викладачі англійської мови можуть формувати інклюзивне й динамічне навчальне середовище, яке забезпечує успіх кожного здобувача освіти [6].

Крім того, концепція мультимодальної грамотності, що акцентує увагу на багатоваріантності способів комунікації, робить можливим розвиток таких ключових компетентностей, як критичне мислення, креативність і цифрова грамотність [8]. Залучення різних модусів подання інформації – тексту, зображень, аудіо та відео – заохочує учнів аналізувати, оцінювати та синтезувати інформацію з різних точок зору, формуючи навички критичного мислення. Різноманітність засобів подання матеріалу стимулює творчий підхід до навчання, оскільки здобувачі освіти шукають інноваційні способи вираження ідей та ефективної комунікації. Водночас упровадження цифрових технологій сприяє формуванню цифрової компетентності, що є необхідною умовою успішної самореалізації в сучасному технологічно орієнтованому суспільстві [1].

Розвиток міжкультурної компетентності та усвідомлення культурного різноманіття є одним із переваг використання мультимодальності у навчанні англійської мови. Коли учні працюють із матеріалами, що поєднують текст, зображення, відео, музику чи елементи мистецтва, вони отримують можливість не лише пізнати нові факти про різні країни, але й емоційно зануритися в інші культури. Такі візуальні та аудіальні засоби впливають на емоційний інтелект учнів, формують емпатію, толерантність і повагу до відмінностей, що є ключовими складовими міжкультурної компетентності. Крім того, мультимодальний підхід дозволяє зіставляти власну культуру з іншими, критично осмислювати стереотипні явища та розширювати світогляд. Учні починають бачити спільне та відмінне між культурами, що сприяє формуванню відкритості та готовності до діалогу. Таким чином, використання мультимодальних засобів не лише збагачує навчальний процес, а й виховує свідомих, культурно чутливих громадян, здатних спілкуватися і співпрацювати у міжнародному середовищі.

Однак, слід зазначити, що надмірне використання одночасно кількох модальностей (текст, аудіо, відео, зображення) може ускладнювати сприйняття матеріалу, особливо для учнів із низькою концентрацією уваги. Крім того, для вчителів є справжнім викликом необхідність поєднання різних стилів навчання в одному класі, адже учні сприймають інформацію по-різному – хтось краще через візуальні матеріали, інші через аудіо чи

практичну діяльність. Це потребує від учителя гнучкості, індивідуального підходу та продуманого добору методів і ресурсів.

Ще однією проблемою є рівень цифрової грамотності вчителя. Ефективне використання мультимодальності передбачає не лише технічну обізнаність, а й уміння інтегрувати цифрові інструменти в освітній процес з метою підвищення ефективності засвоєння знань, а не створення чинників, що відволікають увагу учнів від навчальної діяльності. Успішне впровадження мультимодального підходу потребує постійного професійного розвитку педагогів і методичної підтримки.

Висновки. Отже, у сучасному світі комунікація охоплює набагато більше, ніж лише усне мовлення та письмо. Саме мультимодальність у навчанні англійської мови є ефективним підходом, що поєднує різні канали сприйняття – зоровий, слуховий, вербальний, жестовий і просторовий. Використання концепції мультимодальності забезпечує більш глибоке розуміння комунікації у всіх її формах і готує учнів до ефективної взаємодії в глобалізованому, технологічно розвиненому світі. Він сприяє глибшому засвоєнню матеріалу, розвитку критичного мислення, креативності, цифрової та лінгвосоціокультурної компетентності учнів. Мультимодальні засоби роблять навчання інтерактивним, цікавим і наближеним до реального життя. Водночас важливо дотримуватися балансу між різними модусами, щоб уникнути перевантаження інформацією. Таким чином, мультимодальність є необхідною складовою сучасного освітнього процесу, що формує компетентного та свідомого учня XXI століття.

Список використаних джерел та літератури

1. Diamantopoulou S., Ørevik S. Multimodality in English Language Learning. New York : Routledge, 2021. URL: https://doi.org/10.4324/9781003155300 (дата звернення: 02.11.2025).
2. Mujkic S. A Case Study: The use of multimodality in Second Language Learning Classroom Assignments : thesis. 2010. URL: http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hig:diva-8433 (дата звернення: 09.11.2025).
3. Normann A. Multimodal Text Making Through Digital Storytelling: EAL Student Teachers' Reflections. *Multimodality in English Language Learning*. New York, 2021. P. 190–203. URL: https://doi.org/10.4324/9781003155300-14 (дата звернення: 05.11.2025).
4. Thanh Hoa L. T. Multimodality and EFL Teaching. *Journal of English Language and Linguistics*. 2023. Vol. 1, no. 2. P. 11–17. URL: https://doi.org/10.62819/jel.2020.73 (дата звернення: 02.11.2025).
5. Tkachyk O., Zakharchenko N. MULTIMODALITY OF MODERN ENGLISH LANGUAGE INTERNET COMMUNICATION. *Advanced Linguistics*. 2022. No. 10. P. 87–92. URL: https://doi.org/10.20535/2617-5339.2022.10.266944 (дата звернення: 09.11.2025).

6. Sutrisno. D., Abidin. N.A.Z., P., Pambudi. N., Adyawati., Sallu. S (2023). Exploring The Benefits of Multimodal Literacy in English Teaching: Engaging Students Through Visual, Auditory, And Digital Modes. Global Synthesis in Education Journal, (2), 1-10. https://doi.org/10.61667/xh184f41 (дата звернення: 02.11.2025).
7. Zinenko N. MULTIMODALITY IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING. *Scientific Bulletin Melitopol State Pedagogica*. 2025. Vol. 1, no. 34. P. 101–106. URL: https://doi.org/10.33842/22195203-2025-34-135-101-106 (date of access: 02.11.2025).
8. URL: https://ellevationeducation.com/blog/what-multimodal-literacy (дата звернення: 02.11.2025).

Вікторія ХМЕЛЬ
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
канд. пед. наук, доц. Прокопчук Н.Р.

РОЗВИТОК АНГЛОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ STEM-КЛАСТЕРУ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Постановка проблеми. Сучасна освіта перебуває на етапі глибоких трансформацій, зумовлених розвитком технологій, глобалізаційними процесами та зростанням потреби у фахівцях, здатних ефективно взаємодіяти в мультидисциплінарному середовищі. У цьому контексті важливого значення набуває STEM-освіта (Science, Technology, Engineering, Mathematics), спрямована на інтеграцію природничих і технічних дисциплін, формування дослідницьких умінь та критичного мислення [11]. Проте не менш важливою складовою підготовки учнів STEM-кластеру є розвиток комунікативної компетентності – уміння ефективно спілкуватися, аргументувати, презентувати результати власних досліджень, працювати в команді та міждисциплінарних проектах. Саме комунікація є базою для колаборації, інновацій та лідерства – тих якостей, які визначають успішність особистості у XXI столітті. Формування комунікативних умінь у STEM-освіті передбачає не лише розвиток мовленнєвих вмінь, а й виховання культури наукової дискусії, уміння застосовувати мову як інструмент пізнання та засіб професійної взаємодії. З огляду на це, педагогічна наука дедалі активніше інтегрує гуманітарний компонент у STEM-підхід [9]. Це стосується і уроків іноземної мови.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній педагогічній науці проблема розвитку комунікативних компетентностей учнів STEM-кластеру профільної школи набуває дедалі більшої актуальності. У дослідженнях J. Lee [11], A. Owens [12] доведено, що ефективне засвоєння

STEM-дисциплін значною мірою залежить від сформованості навичок комунікації – здатності пояснювати наукові ідеї, аргументувати результати досліджень та презентувати їх перед аудиторією. Праці D. Coyle, P. Hood і D. Marsh [10] показують, що модель CLIL є дієвим засобом розвитку мовленнєвих умінь у межах природничо-технічного навчання. Підтвердженням цього є дослідження P. Angganing [9] і L. Tagnin [14], у яких наголошено, що інтеграція предметного змісту з іншомовним навчанням підвищує рівень іншомовної компетентності, особливо у сферах наукового письма та усних презентацій. Таким чином, сучасні методисти й дослідники визнають, що розвиток комунікативних умінь є не лише мовним, а й міждисциплінарним завданням, яке забезпечує успішність учнів у STEM-напрямі й готує їх до участі у глобальному науковому просторі.

Актуальність дослідження зумовлена потребою модернізації мовної освіти відповідно до вимог реформи профільної школи, яка орієнтує навчання на формування ключових компетентностей Нової української школи, зокрема комунікативної та інформаційно-цифрової. У сучасному світі, де наука, технології та глобалізація визначають темпи розвитку суспільства, саме володіння мовою міжнародного спілкування стає необхідною умовою успішної інтеграції молоді в освітній і професійний простір. Для учнів STEM-кластеру, які орієнтуються на природничо-математичні та технічні спеціальності, розвиток комунікативних компетентностей англійською мовою має особливе значення.

Мета статті – розглянути особливості розвитку комунікативної компетентності учнів STEM-кластеру профільної школи на уроках англійської мови.

Виклад основного матеріалу. У новій реформі старшої школи (профільної освіти), реалізація якої запланована на 2027 рік, ключовим нововведенням є перехід до кластерного підходу. Відповідно до Державного стандарту профільної середньої освіти, старша школа України функціонує за кластерним принципом, що передбачає поділ освітніх напрямів за профілями [4]. Це дає змогу учням обирати освітню траєкторію відповідно до майбутньої професії та інтересів. «Учні зможуть обирати профіль навчання, предмети й курси для поглибленого вивчення – і так готуватися до опанування професії ще в школі. У цьому допомагатиме і профорієнтація, яка почнеться у базовій школі. Завдяки ефективній мережі академічних ліцеїв це буде вибір серед різноманіття профілів, а не формальний підхід» [8].

Замість широкого розсіювання профілів, старшокласники зможуть обирати навчання в межах трьох основних кластерів: STEM, мовно-літературний та соціально-гуманітарний (суспільно-гуманітарний), представлені в наступній таблиці [7].

Кластери профільної освіти

Кластер	**Основна спрямованість**	**Мета навчання**
Мовно-літературний	Українська мова й література, іноземні мови й літератури тощо	Розвиток мовленнєвої, соціокультурної та комунікативної компетентностей

Соціально-гуманітарний	Історія, правознавство, психологія, соціологія, мистецтво тощо	Формування здатності критично осмислювати суспільні процеси, розуміти закономірності розвитку людства, держави й культури
STEM (природничо-технічний)	Природничі науки (фізика, хімія, біологія, географія тощо), IT, математика тощо	Розвиток логічного, дослідницького та проєктного мислення

Кожен із цих кластерів передбачає, що академічні ліцеї зможуть формувати різноманітні профілі всередині нього, обираючи з поглиблених і спеціалізованих варіантів, які відповідають інтересам учнів та педагогічним можливостям школи. У STEM-кластері профілі можуть охоплювати глибоке вивчення математики, фізики, інформатики, хімії, біології, технологій, інженерних дисциплін, а також комбіновані напрями (наприклад, математично-інформатичний, хіміко-біологічний тощо) [6].

За Типовою освітньою програмою для старшої школи (затвердженою 30 травня 2025 року) зазначено, що обов'язкові предмети забезпечать базові знання з української мови, англійської, математики, історії тощо для всіх кластерів, а профільні та вибіркові курси стануть інструментом реалізації спеціалізації в межах обраного кластера [7]. Ключова мета такої організації в тому, щоб збалансувати єдині державні вимоги з академічною свободою ліцеїв: заклади освіти отримують інструменти для формування власних освітніх траєкторій і профілів на основі Типового плану, з можливістю модифікацій під контекст школи та запити учнів.

Розглянемо STEM-профілі в межах шкільної освіти детальніше.

Профіль	**Мета навчання**
Хімія / Біологія	Формування природничо-наукового мислення, умінь проводити експерименти, аналізувати результати досліджень, розуміти закономірності природи та застосовувати знання
Математика/ Фізика	Розвиток умінь застосовувати математичні методи для розв'язання технічних і наукових задач, формування основ інженерного мислення
Інформатика/ Технології / IT	Підготовка учнів до участі в цифровій економіці, формування ІКТ-грамотності, навичок проєктування, програмування, конструювання та командної роботи над технологічними проєктами

Вибір STEM-кластеру як предмета нашого дослідження зумовлений тим, що саме цей напрямок найповніше відповідає викликам сучасного світу, де інноваційність, технологічність і наукова грамотність визначають темпи розвитку суспільства. Проте, незважаючи на високий рівень технічної підготовки, учні STEM-напряму часто мають недостатній рівень сформованості іншомовної комунікативної компетентності, що ускладнює командну роботу, презентацію результатів досліджень, участь у наукових конференціях англійською мовою.

У межах цього курсу іноземна мова розглядається не лише як навчальний предмет, а як інструмент міждисциплінарного спілкування, необхідний для реалізації профільного підходу.

На наш погляд, розвиток комунікативних умінь у межах STEM-освіти є необхідною умовою для: формування цілісної особистості, здатної

поєднувати аналітичне та комунікативне мислення; інтеграції українських учнів у міжнародні наукові й освітні проєкти; реалізації концепції STEAM-підходу, що поєднує науку з креативністю й гуманітарною культурою.

У межах шкільної STEM-освіти особливе значення має розвиток як загальних, так і мовленнєвих компетентностей, оскільки саме їх інтеграція забезпечує гармонійне формування наукового, критичного та комунікативного мислення учнів.

До **загальних компетентностей**, які розвиваються в процесі STEM-навчання, належить насамперед *критичне мислення* – здатність аналізувати інформацію, перевіряти достовірність фактів, робити обґрунтовані висновки та ухвалювати рішення на основі доказів. Учні вчаться аргументувати власну позицію, прогнозувати наслідки, співставляти результати з гіпотезою [10].

Не менш важливою є *креативність і інноваційність*, що передбачає генерування нових ідей, пошук нестандартних рішень, використання дизайн-мислення. Важливу роль відіграє також *командна робота* та *лідерство* – уміння взаємодіяти з іншими, розподіляти обов'язки, брати на себе відповідальність за спільний результат. Окрім цього, у процесі STEM-навчання формується *підприємливість і навички проєктного менеджменту* – уміння планувати діяльність, розраховувати ресурси, оцінювати ризики та презентувати результати. Учні розробляють власні міні-проєкти, готують пітч-презентації, беруть участь у конкурсах, що допомагає формувати відповідальність, самостійність і стратегічне мислення.

До **мовленнєвих компетентностей** належить володіння іноземною мовою, в межах якого виділяють цілий комплекс умінь, спрямованих на ефективну комунікацію в науково-освітньому середовищі. Передусім це *аудіювання* - здатність розуміти усні повідомлення, пояснення вчителя, відеоматеріали та подкасти STEM-тематики. Учні вчаться виділяти ключову інформацію, складати короткі нотатки та відтворювати зміст прослуханого матеріалу. *Читання* як мовленнєва компетентність реалізується через роботу з науково-популярними текстами, інструкціями, технічними описами, інфографікою. Учні опановують такі стратегії, як skimming і scanning, ведуть власні глосарії термінів, навчаються аналізувати структуру тексту та розпізнавати логіку аргументації [10].

Розвиток усного мовлення охоплює як монологічну, так і діалогічну форми. Під час усної продукції учні презентують результати досліджень, захищають проєкти, коментують експерименти, використовуючи наукову лексику. Усна інтеракція реалізується у формі дискусій, дебатів, командних обговорень, де школярі вчаться висловлювати й аргументувати власну думку, ставити уточнювальні запитання, узгоджувати позиції з партнерами.

Важливе місце посідає *письмо*, зокрема складання звітів, коротких анотацій, технічних описів і рефлексивних записів. Це формує навички структурованого викладу думок, логічного побудування тексту та правильного використання наукових термінів.

Нарешті, особливу увагу приділяють розвитку вмінь *міжкультурної комунікації* англійською мовою. Учні беруть участь у спільних міжнародних онлайн-проєктах, конкурсах, наукових ярмарках, спілкуються з однолітками з інших країн, розвиваючи здатність до академічного спілкування іноземною мовою [10].

Таким чином, STEM-освіта в школі є потужним засобом розвитку комплексу загальних і мовленнєвих компетентностей, які забезпечують формування самостійної, творчої, критично мислячої особистості, здатної до ефективної іншомовної комунікації в науково-технічному та міжкультурному середовищі.

Висновки. Отже, розвиток комунікативних компетентностей учнів STEM-кластеру профільної школи є одним із ключових завдань сучасної освіти, що поєднує гуманітарний і технічний виміри навчання. У межах STEM-підходу комунікація виступає не лише засобом передачі знань, а й інструментом пізнання, співпраці, презентації результатів досліджень і формування наукового мислення. Ефективне засвоєння STEM-дисциплін неможливе без уміння аргументовано висловлювати думки, працювати в команді, дискутувати, ставити запитання та презентувати власні ідеї – саме ці навички формують основу комунікативної компетентності сучасного учня. Розвиток комунікативних умінь у STEM-кластері передбачає цілеспрямовану інтеграцію мовного компонента в природничо-технічні предмети через використання міжпредметних зв'язків, проєктного навчання, сучасних технологій, цифрових інструментів і дослідницьких підходів.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт профільної середньої освіти. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/851-2024-%D0%BF
2. Закон про застосування англійської мови в Україні. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/3760-20
3. НУШ. URL: https://nus.org.ua
4. Про затвердження Концептуальних засад реформування профільної середньої освіти (академічні ліцеї). URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1451729-24#Text
5. Профільна освіта у старшій школі: як запроваджується реформа. URL: https://nus.org.ua/2025/08/26/profilna-osvita-u-starshij-shkoli-yak-zaprovadzhuyetsya-reforma/
6. Профільна освіта. URL: https://profilna.mon.gov.ua
7. Профільна: затверджено Типову освітню програму для старшої школи. URL: https://mon.gov.ua/news/profilna-zatverdzheno-typovu-osvitniu-prohramu-dlia-starshoi-shkoly
8. Реформа профільної середньої освіти: основні положення. URL: https://osvita.ua/school/reform/93150/#google_vignette

9. Angganing P. The Profile of Students' Communication Skills on Science. *Journal of Education and Learning*. 2023. №12(4). P. 215–223.
10. Coyle D., Hood P., & Marsh D. CLIL: Content and Language Integrated Learning. Cambridge University Press, 2010.
11. Lee J. H. Effects of EMI-CLIL on Secondary-Level Students' English Learning: A Multilevel Meta-Analysis. *Language Teaching Research*. 2023. №27(2). P. 245–266.
12. Owens A. D. Enhancing Student Communication Competencies in Global PBL (STEM). *Journal of STEM Education Research*. 2022. №5(2). P. 101–118.
13. Shivni R., Adebayo O., & Lin Y. Establishing a Baseline of Science Communication Skills among Students. *International Journal of Science Education*. 2021. №43(9). P. 1251–1268.
14. Tagnin L., de Almeida F., & Costa M. Building Science through Questions in CLIL Classrooms. *ELT Journal*. 2021. №75(3). P. 317–329.

Анна ЦУРЕНКО
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
канд. пед. наук, доц. Григор'єва Т.Ю.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ЕФЕКТИВНОГО ВИКОРИСТАННЯ ГЕЙМИФІКОВАНИХ ПЛАТФОРМ У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ ВИМОВИ

Постановка проблеми. Освіта на сучасному етапі розвитку стоїть перед важким викликом – активізувати інтерес учнів до процесу навчання, оскільки умови цифрової епохи часто роблять звичні методологічні підходи менш привабливими ніж використання сучасних інтерактивних технологій. Проблема дослідження полягає у недостатньому науковому обґрунтуванні та систематизації психолого-педагогічних передумов, необхідних для максимізації дидактичної ефективності гейміфікованих платформ у процесі формування саме слухо-вимовних та ритміко-інтонаційних навичок. Незважаючи на загальновизнаний потенціал гейміфікованих платформ у підвищенні загального інтересу до мови, недостатньо вивченим залишається питання про конкретний перелік та механізм впливу тих психолого-педагогічних факторів, які є критично важливими передумовами для того, щоб інтеграція цих платформ забезпечила цілеспрямований та якісний розвиток фонологічних навичок, а не обмежувалася лише підвищенням ігрової залученості. Без чітко визначених педагогічних умов та без урахування психологічних особливостей ігрові платформи можуть призводити до дидактичної невідповідності захоплення ігровим процесом, і відповідно до зниження ефективності формування фонетичної

компетентності. Це вимагає визначення, систематизації та обґрунтування ключових умов для подолання “ігрової пастки”.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Значну допомогу в дослідженні надали наукові доробки та публікації вітчизняних і зарубіжних учених. Зокрема, згідно з роботою Ванга В. та Хана Дж. використання ігрових елементів сприяє підвищенню мотивації та академічної успішності [2, с.115-128]. У свою чергу Сейлор М. та Хомнер К. показали, що гейміфікація допомагає краще запам’ятовувати та застосовувати знання [4, с.500-515]; Хамарі Дж., Койвісто Я. підтвердили її ефективність для підвищення залученості [5, с.19-41]. Також слід зазначити, що дослідження Гнєзділової В. В., Похилої С. С. та Кокарєвої А. О. зосереджені на психологічних передумовах гейміфікації, розкриваючи механізми впливу на внутрішню мотивацію та зниження навчальної тривожності [3]. Таким чином науковий доробок згаданих авторів є фундаментальною базою, яку необхідно адаптувати та конкретизувати для цільового розвитку саме фонологічних навичок.

Обґрунтування актуальності дослідження. Актуальність дослідження диктується об’єктивною потребою в підвищенні мотивації та якості формування слухо-вимовних навичок учнів в умовах швидкісної цифровізації існуючої освітньої практики. Гейміфікація визнається одним із найбільш перспективних інноваційних підходів, оскільки активно задіює ключові психологічні механізми (внутрішня мотивація, стан потоку, змагальність) та педагогічні принципи (індивідуалізація, активне навчання) для ефективного засвоєння матеріалу. Проте існує ризик “ігрової пастки”, коли зростає лише ігрова залученість, а не якість фонетичної компетентності, що підкреслює необхідність визначення та систематизації критично важливих психолого-педагогічних факторів.

Мета статті. Метою статті є теоретичне обґрунтування ключових психолого-педагогічних передумов, необхідних для максимізації дидактичної ефективності гейміфікованих платформ у процесі формування слухо-вимовних навичок учнів. На основі аналізу сучасної наукової літератури та використаних джерел виділено основні концепції та результати досліджень, що підтверджують позитивний вплив гейміфікації на мотивацію, академічну успішність та зниження тривожності студентів у навчальному процесі, а також для подальшої роботи виокремлено гейміфіковані платформи для ефективного навчання англійської вимови [1; 2, с. 115; 3, с. 250; 4, с. 500; 5, с. 19].

Переходячи до викладу основного матеріалу, варто підкреслити, що гейміфікація є важливою, оскільки вона надає учням внутрішню мотивацію та глибоку залученість до навчання. Як зазначає Буднік Т. А., «Гейміфікація – це не просто інтеграція ігрових елементів у навчальний процес. Вона базується на психологічних принципах, що враховують природні потреби людей у пізнанні, взаємодії та самореалізації.» [1, с. 45]. Слід підкреслити, що для учнів основної школи ігрова діяльність залишається провідною

формою пізнання, підтримуючи інтерес та внутрішню мотивацію. Ігрові механіки (квести, підвищення рівнів) перетворюють навчання на захопливу пригоду. Крім того, використання гейміфікованих платформ дозволяє учням обирати свій темп, що формує відчуття контролю над процесом та підвищує їхню відповідальність за прогрес. Ще одним важливим аспектом є те, що гейміфіковані платформи забезпечують миттєву систему нагород. Позитивні емоції допомагають учню сприймати помилки як можливість навчитися, а не як поразку. Водночас, ігрові елементи сприяють розвитку критичного мислення та кращому запам'ятовуванню інформації, оскільки мотивація до отримання позитивного відгуку спонукає учнів активніше взаємодіяти з матеріалом та не боятися експериментувати. Ключовим для вимови є індивідуальний зворотний зв'язок, що надається за допомогою технологій розпізнавання мовлення і дозволяє швидко виправити фонетичні помилки.

Для навчання англійської вимови було досліджено такі застосунки, як:

The Color Vowel Chart. Цей інструмент дозволяє викладачам і учням легко та точно описувати основні звуки англійської мови без використання фонетичних символів. Замість фонетичних символів у таблиці використовуються кольори та ключові слова для позначення голосних звуків англійської мови. Це дає учням і викладачам простий спосіб покращувати артикуляційні навички на рівні слів і фраз.

TipTopTalk! У цьому застосунку покращують вимову другої мови за допомогою змагання. Учень матиме змогу змагатися з друзями, а також з людьми з усього світу в рейтингах та досягати певних успіхів під час гри. Ця платформа має 4 режими гри: виставка, розрізнення, вимова та нескінченний режим. Щоб змотивувати учнів продовжувати грати, використовують розблукування нових ігор під час гри. Також застосунок має 3 рівні складності від початківця до просунутого рівня.

Duolingo, цей застосунок допомагає вивчати будь-яку мову в тому числі й англійську. Тут учень зможе вивчити нові слова та отримати нагороду (певну кількість балів) для переходу на новий рівень. Одним з аспектів є вимова англійських слів, де додаток аналізує запис учня та надає зворотній відгук у вигляді "правильно чи не правильно". Якщо учень допустився помилки у вимові слова, то він може прослухати це слово ще раз та повторити його. Щоб підвищити старанність учня для виконування завдань з першого разу, у безкоштовній версії програми введено лише 5 можливих помилок. Після використання цих спроб учень повинен або придбати PRO версію, або чекати (4-6 години)

Rachel's English "Sounds of American English". У цій платформі розповідають про поставлення артикуляції. Розробниця платформи - професійна педагогиня з вокалу. Тому платформа не обмежується аудіальним моделуванням (послухати та повторити), а детально описує артикуляційні конфігурації (положення язика, губ, щелепи, ступінь та напрям видиху) необхідних для відтворення відповідних англійських фонем.

BBC Learning English Pronunciation. Це освітній ресурс BBC, який пропонує систематизовані мікро-модулі з англійської вимови. На цій платформі є аудіо- та відеоматеріали з поясненням артикуляції та прикладами з життєвих ситуацій. Платформа допомагає учням засвоїти навички розпізнавання: інтонаційних зразків, ритміку англійської мови.

Sounds: The Pronunciation App — це цифровий інтерактивний варіант фонетичної таблиці Macmillan з тренувальними вправами, побудований на міжнародній фонетичній абетці. Платформа акцентує увагу на артикуляційних характеристиках голосних і приголосних, містить систематичні слухові завдання (мінімальні пари, розпізнавання контрастів), а також демонструє артикуляційні описи без залучення автоматизованого аналізу мовлення.

Висновки. Ефективність гейміфікованих платформ для розвитку фонологічних навичок визначається не лише якістю цифрових ресурсів, а й обов'язковим урахуванням вікових, когнітивних та емоційних особливостей учнів середньої школи. Гейміфікація створює оптимальні психолого-педагогічні умови для формування слухо-вимовних навичок завдяки позитивному впливу на внутрішню мотивацію учнів, забезпечення індивідуалізації навчання та наданню негайного зворотнього зв’язку, але її дидактична ефективність залежить від дотримання принципів доступності, поступового ускладнення та компетентності педагога у спрямуванні уваги учнів з ігрових нагород на реальний навчальний прогрес, а також в організації рефлексії після виконання ігрових вправ.

Список використаних джерел та літератури

1. Буднік Т. А. Гейміфіковані елементи навчання для посилення мотивації студентів. Теорія та методика викладання. Київ: Науковий вісник, 2024. Вип. 10. С. 45–52.
2. Ванг В., Хан Дж. Вплив ігрових елементів на академічну успішність студентів. Journal of Educational Technology. 2013. Vol. 40, No 2. P. 115–128.
3. Гнєзділова В. В., Похила С. С., Кокарєва А. О. Психологічні аспекти гейміфікації освітнього процесу: мотивація та зниження тривожності. Педагогічна психологія: сучасні виклики. Харків: Основа, 2022. 250 с.
4. Сейлор М., Хомнер К. Механіки гейміфікації: бейджі, рейтинги та нагороди у формуванні знань. Review of Educational Research. 2013. Vol. 83, No 4. P. 500–515.
5. Хамарі Дж., Койвісто Я. Аналіз ефективності гейміфікації: систематичний огляд. International Journal of Game-Based Learning. 2013. Vol. 3, No 3. P. 19–41.

Діна ЧЕРВІНСЬКА
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
канд. філол. наук, доц. Савчук І.І.

ВЕРБАЛІЗАЦІЯ КОНЦЕПТУ «ПРОЦЕСИ ТА ДІЇ У СПОРТІ» В СУЧАСНОМУ АНЛОМОВНОМУ МЕДІА-ДИСКУРСІ

Постановка проблеми. Медіа-дискурс спорту є одним із найдинамічніших і найвиразніших напрямів сучасної комунікації. Він поєднує інформаційну, емоційну та культурну функції, формуючи уявлення про спорт як соціальний і культурний феномен.

У межах спортивного медіа-дискурсу важливу роль відіграють мовні засоби опису дій, процесів, емоцій, досягнень і поразок. Спортивні тексти, зокрема новини, коментарі, репортажі, інтерв'ю та аналітичні матеріали, вербалізують концепт «процеси та дії у спорті» через використання дієслів, іменників процесів, фразеологізмів, метафор і порівнянь. Цей концепт відображає не лише об'єктивні події, а й суб'єктивне сприйняття спортивного суперництва, боротьби, перемоги та поразки.

Сучасні журналісти дедалі частіше звертаються до експресивних, емоційно насичених мовних засобів, щоб створити ефект присутності та залучення читача.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У сучасній лінгвістиці спортивний дискурс розглядається як окрема підсистема медіа-комунікації, що має власні структурні та семантичні особливості. Зокрема, дослідник Graf J. аналізує використання формульних кліше й творчих інновацій у футбольних коментарях, що забезпечують поєднання стандартизованості та емоційності [1]. Учений Muhammadiah L. досліджує фігуральність та метафоричність у спортивних новинах, показуючи, що метафора є центральним механізмом створення драматичного ефекту [3]. Лінгвістом Lee S. застосовано корпусний підхід для аналізу частотності дієслів і метафор у висвітленні зимових Олімпійських ігор, визначаючи, що найбільш уживаними є лексеми, пов'язані з рухом, перемогою та боротьбою. У розробках Wang H. зроблено акцент на ґендерних відмінностях у мовних стратегіях спортивних коментаторів, зазначаючи, що чоловічий і жіночий коментарі часто різняться за рівнем агресивності та експресії [2].

Сукупність цих досліджень створює теоретичну основу для вивчення структури концепту «процеси та дії у спорті» та його мовної репрезентації.

Обґрунтування актуальності. Актуальність теми визначається потребою у системному підході до аналізу вербалізації спортивних процесів у сучасному медіа-дискурсі. Зростання ролі спорту в масовій культурі, поширення спортивної журналістики та збільшення кількості міжнародних змагань формують потребу у точному, але водночас емоційно виразному

мовленні. Комплексне вивчення мовних стратегій спортивного дискурсу сприяє розвитку теорії комунікації, когнітивної лінгвістики та медіалінгвістики.

Мета дослідження. Метою статті є визначення ядра та периферії концепту «процеси та дії у спорті», виявлення частотності лексичних одиниць, їх функцій у спортивному медіа-дискурсі та систематизація засобів вербалізації цього концепту в англійській мові.

Основний виклад матеріалу. Концепт «Processes and Actions in Sports» охоплює широкий спектр дій, що відбуваються під час тренувань, ігор і змагань. Його вербалізація в медіа-дискурсі здійснюється за допомогою дієслів руху, суперництва, боротьби та результату [1]. Цей концепт має трирівневу структуру: ядро, ближню периферію та дальню периферію, кожна з яких відрізняється за частотністю, емоційністю та ступенем спеціалізації.

Ядро концепту формують лексеми загального вжитку, які позначають основні спортивні дії та результати. Воно включає дієслова play, win, lose, score, beat, compete (приблизно 70%), іменники victory, defeat, training, competition (приблизно 20%), а також прикметники та дієприкметники winning team, defensive tactics (приблизно 10%). Ядро забезпечує інформативність тексту, зрозумілість для масової аудиторії та створює об'єктивну основу опису подій.

Ближня периферія складається з менш частотних, але більш образних одиниць: dribble, tackle, pass, shoot, serve, volley, smash, sprint, knock out. До неї також належать метафоричні дієслова fight back, pull ahead, які передають напруження боротьби та динаміку подій. Ця зона забезпечує емоційність і видовищність медіа-текстів.

Дальня периферія включає вузькоспеціалізовану термінологію, зрозумілу переважно експертам: alley-oop, hat-trick, offside trap, check, power play, uppercut, photo finish. Також сюди належать метафоричні вирази false start, clinch, які надають текстам професійної глибини та автентичності. Використання цієї лексики підкреслює компетентність автора та сприяє формуванню експертного тону висловлювання.

Лексичне наповнення ядра, ближньої та дальньої периферії концепту «процеси та дії у спорті» представимо у таблиці 1.

Таблиця 1

Лексика ядра, ближньої та дальньої периферії концепту «процеси та дії у спорті»

Категорія	Приклади	Частини мови	Цитати
Ядро	win, play, score, beat, compete, victory, defeat, training	дієслова, іменники, прикметники	"Spain win the World Cup after dramatic penalty shootout" (BBC Sport)
Ближня периферія	dribble, tackle, pass, shoot, serve, volley, smash, sprint, knock out	дієслова, словосполучення	"Serena smashes through to the final with powerful serves" (BBC Sport)
Дальня периферія	alley-oop, hat-trick, offside trap, check, power	іменники, дієслова	"Hamilton overtakes rivals in a photo finish" (The

	play, uppercut, photo finish		Guardian)

Частотний аналіз показує, що ядро становить приблизно 60–70% усіх випадків вербалізації, ближня периферія — 20–25%, а дальня — 5–10%. Таке співвідношення демонструє тенденцію до збереження балансу між універсальністю й емоційною експресією. Ядро забезпечує чіткість і зрозумілість, ближня периферія додає динаміки, а дальня створює відчуття професійності.

Функціональне наповнення аналізованого концепту розглядається в контексті лексичного аналізу його ядра та периферії (табл. 2.).

Таблиця 2

Функції лексики концепту «процеси та дії у спорті»

Категорія	**Приклади**	**Функції**
Ядро	win, play, score, compete	Універсальні дії, зрозумілість, інформативність
Ближня периферія	dribble, smash, sprint, knock out	Видовищність, коментаторські кліше, емоційність
Дальня периферія	alley-oop, hat-trick, photo finish, power play	Спеціалізована термінологія, професійність, автентичність

Висновки. Нами з’ясовано, що концепт «процеси та дії у спорті» в англомовному медіа-дискурсі має складну багаторівневу структуру. Ядро репрезентує універсальні дії, що забезпечують зрозумілість для широкої аудиторії, ближня периферія надає динаміки та експресії, а дальня периферія — професійності та термінологічної точності.

Спортивний медіа-дискурс поєднує когнітивні та емоційні аспекти, створюючи баланс між інформаційністю, видовищністю та автентичністю. Подальші дослідження можуть зосередитися на міжкультурному порівнянні вербалізації спортивних концептів у різних мовах і на аналізі трансформацій мовних стратегій у контексті нових цифрових медіа.

Список використаних джерел

1. Graf, J. Formulaic and creative language in football commentary. *Journal of Sports Linguistics*, 2023, 15(2), 57–72.
2. Lee, S. Verbalization of actions and processes in the Winter Olympics: A corpus-based study. *International Journal of Sports Communication*, 2024, 12(3), 61–80.
3. Muhammadiah, L. Figurative language in sports news. *Media Discourse Studies*, 2023, 8(1), 63–78.
4. Wang, H. Gender and language strategies of sports commentators. *Journal of Pragmatics*, 2025, 140, 45–62.

Євгенія ЧЕРНИШ
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
канд. філол. наук, доц. Савчук І.І.

ОБРАЗНО-АСОЦІАТИВНИЙ ЗМІСТ КОНЦЕПТУ *СВОБОДА* В СУЧАСНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ (НА МАТЕРІАЛІ СУЧАСНОГО АМЕРИКАНСЬКОГО ГАЗЕТНОГО ДИСКУРСУ)

Постановка проблеми. У сучасній лінгвістиці зростає інтерес до вивчення концептів як базових одиниць національної картини світу, що відображають ціннісні орієнтири, культурні коди та особливості світосприйняття певного народу [1]. Концепт СВОБОДА (англ. FREEDOM) належить до ключових універсалій людського мислення, проте його семантичне наповнення, емоційно-оцінні конотації та асоціативні зв'язки значною мірою залежать від соціокультурного контексту. У сучасному англомовному просторі, зокрема в американському газетному дискурсі, поняття свободи набуває особливого звучання – воно не лише відображає традиційні для західної культури уявлення про права людини, демократію та індивідуалізм, а й трансформується під впливом нових суспільно-політичних викликів: глобалізації, цифровізації, воєнних конфліктів, проблем безпеки та ідентичності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Концепт FREEDOM привертає значну увагу сучасних дослідників у галузі когнітивної лінгвістики, лінгвокультурології та дискурсивного аналізу. А. Совінська у своїй статті [6] проаналізувала семантичні стратегії використання концепту freedom у промовах Дж. Буша, показавши, як цей концепт стає інструментом легітимації політичних рішень. Корпусні дослідження М. Бігдай [2] виявили відмінності у вживанні лексем freedom і liberty в американській англійській, простежуючи їхні колокаційні та семантичні особливості. Е. Стрельчук [7] дослідила структурно-семантичне наповнення концепту FREEDOM у сучасному медійному дискурсі, зокрема в американських ЗМІ, підкреслюючи трансформацію асоціативного поля під впливом суспільно-політичних змін. У дослідженні Е. Четкова [3] увагу зосереджено на юридичному та медійному аспектах реалізації freedom of speech, що відображає правову й ідеологічну природу концепту в американській пресі.

Актуальність дослідження проявляється в тому, що аналіз функціонування концепту FREEDOM у сучасних американських газетах є важливим для розуміння того, як засоби масової інформації відображають і формують суспільні уявлення про свободу, її моральні, правові й особистісні виміри. Дослідження цього явища дозволяє простежити динаміку мовних і когнітивних механізмів репрезентації цінностей у публічному просторі, що

визначає його теоретичну й практичну значущість для когнітивної лінгвістики, медіалінгвістики та міжкультурної комунікації.

Мета статті – розглянути образно-асоціативний зміст концепту СВОБОДА в сучасній англійській мові (на матеріалі сучасного американського газетного дискурсу).

Виклад основного матеріалу. Американські мас-медіа, як потужний інструмент формування суспільної думки, активно оперують концептом FREEDOM, наповнюючи його новими асоціаціями, метафорами й оцінками. Газетний дискурс, будучи віддзеркаленням актуальної суспільної свідомості, дозволяє простежити динаміку змін у семантичній структурі цього концепту та його функціонування в масовій комунікації.

Аналіз сучасного американського газетного дискурсу засвідчує, що концепт СВОБОДА / FREEDOM часто розгортається у двох пов'язаних, але семантично різних вимірах – зовнішня свобода та внутрішня. Зовнішня свобода пов'язана з правовими, політичними, соціальними рамками: свобода слова, свобода преси, захист від цензури або державного тиску.

У цьому аспекті лексико-семантичне поле концепту FREEDOM формується довкола ядерних одиниць freedom та liberty, які виступають основними репрезентантами цього концепту в мові медіа. До найближчої периферії входять такі лексеми, як *rights, independence, autonomy, free speech, free press, civil liberties, equality*, що конкретизують різні аспекти свободи в соціально-політичному, правовому та культурному контекстах.

Типовими лексичними структурами, що реалізують даний концепт, є *freedom of speech, freedom of the press, freedom of religion, freedom of assembly, free expression, press freedom, academic freedom, freedom to choose, freedom from fear*. Ці словосполучення утворюють мікрополя, які репрезентують окремі сфери свободи – політичну, громадянську, духовну, творчо-інтелектуальну. Лексеми супроводжуються позитивно-оцінними епітетами *fundamental, sacred, cherished, hard-won, fragile*, що підкреслюють високу аксіологічну значущість поняття свободи для американського народу.

У сучасних медіа свобода найчастіше осмислюється у зв'язку з правом на висловлювання думки та діяльністю журналістів. У публікації газети The Washington Post підкреслюється суспільне занепокоєння спробами судових органів обмежити свободу слова: *"A judge ordered the Clarksdale Press Register to remove an editorial, alarming free-speech advocates across the country"* (The Washington Post).

У багатьох матеріалах медіа простежується сприйняття свободи як права, що потребує постійного захисту: *"Jane Fonda has relaunched the Committee for the First Amendment to curb threats to freedom of expression"* (The Washington Post); *"It vowed to defend free speech and expression from this assault"* (The Washington Post).

Значну увагу американські газети приділяють законодавчим ініціативам, які можуть обмежувати право на самовираження. Так, Miami Herald підкреслює демократичну природу свободи слова: *"Democracy is based on the*

right of freedom of speech, even if that speech is objectionable to some" (Miami Herald).

Правовий аспект концепту реалізується у матеріалах, де наголошується на неприпустимості втручання держави в свободу висловлювання: *"The state is prohibited from trampling on plaintiffs' free speech rights under the First Amendment"* (Miami Herald).

Внутрішня свобода – це свобода думки, совісті, самостійного вибору, незалежності від психологічних чи ідеологічних обмежень, наприклад: *"It concerns the pursuit of happiness, inner freedom. This inner freedom is being replaced daily with provoked indignation, disquiet – a brooding spirit"* (Nugget News).

Американський газетний дискурс стабільно розгортає внутрішню площину свободи через лексеми та конструкції на кшталт *free will / free choice / freedom to choose*. Ці одиниці вербалізують особистісний вибір, моральну відповідальність, самовизначення: *"With our very privacy — and our very free will — at stake, something's gotta gov"* (The Washington Post); *"Yet we become so used to our freedom to choose that we insist on retaining it regardless of the consequences"* (The Washington Post).

Висновки. Отже, в сучасному американському газетному дискурсі свобода постає як цінність і водночас простір боротьби – її потрібно захищати, відстоювати, осмислювати й обмежувати моральною відповідальністю. Ядерні лексеми freedom і liberty найчастіше функціонують у контексті політичних і правових аспектів (*freedom of speech, freedom of the press*), що підкреслює зовнішній вимір свободи – як соціального, державного та правового феномену. Водночас у публіцистичних жанрах відображено й внутрішню свободу – духовну автономію, незалежність мислення, свободу вибору та відповідальність за власні переконання.

Список використаних джерел

1. Полюжин М. Концептуальна система як базове поняття когнітивної семантики й теорії мовної особистості. *Проблеми романо-германської філології: збірник наукових праць*. Ужгород: Ліра, 2005. С. 5–20.
2. Bihdai M. O. Collocational and semantic analysis of the synonyms "freedom" and "liberty" in American English. *Journal of Language and Education Research*. 2023. №12(2). P. 45–57.
3. Chetkov E. Discourses of Freedom of Speech in American Media and Legal Contexts (Doctoral dissertation). University of Iowa, Iowa City, 2020.
4. Miami Herald. URL: https://www.miamiherald.com (дата звернення: 07.10.2025).
5. Nugget News. URL: https://www.nuggetnews.com (дата звернення: 07.10.2025).

6. Sowińska A. A critical discourse approach to the analysis of values in political discourse: The example of freedom in President Bush's State of the Union addresses (2001–2008). *Discourse & Society*. 2013. №24(6). P. 792–809.
7. Strelchuk E. N. The semantic structure of the concept FREEDOM in modern media discourse. *Linguistic Studies*. 2024. №40(1). P. 88–96.
8. The Washington Post. URL: https://www.washingtonpost.com (дата звернення: 07.10.2025).

Анастасія ШАПРАН
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
канд. філол. наук, доц. Кузьменко О.Ю.

ПОТЕНЦІАЛ ВІРТУАЛЬНИХ МУЗЕЇВ У РОЗВИТКУ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ

Постановка проблеми. У контексті сучасних технологічних трансформацій система освіти постає перед необхідністю оновлення педагогічних стратегій та освітніх практик, спрямованих на формування ключових компетентностей здобувачів освіти. Однією з таких компетентностей виступає соціокультурна компетентність, яка передбачає здатність людини орієнтуватися в культурних відмінностях, толерувати різні системи цінностей, поважати традиції інших народів та ефективно взаємодіяти в умовах міжкультурного діалогу.

Попри її значущість, практика шкільного навчання свідчить про недостатню залученість старшокласників до вивчення культурних реалій, що традиційно становлять важливий складник змісту навчання іноземних мов. Для більшості учнів цей компонент видається другорядним або відірваним від їхнього особистого досвіду, оскільки можливості безпосереднього застосування культурознавчих знань в одномовному середовищі є обмеженими.

Водночас розвиток цифрових технологій створює нові дидактичні можливості для підвищення мотивації до вивчення культурного контексту іноземної мови. Зокрема, віртуальні музейні тури долають просторові, часові та фінансові бар'єри, забезпечують доступ до глобальної культурної спадщини і сприяють формуванню особистісного досвіду культурного занурення в інтерактивній формі.

Звідси актуалізується проблема пошуку ефективних форм і методів інтеграції віртуальних музеїв у процес навчання іноземної мови, які б не лише забезпечували змістове засвоєння культурознавчого матеріалу, а й сприяли зростанню пізнавальної мотивації, розвитку критичного та

емпатійного ставлення до культурних відмінностей та усвідомленню практичної цінності міжкультурної компетентності.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Комплексний огляд актуальної наукової літератури демонструє, що проблематика інтеграції віртуальних музеїв як інструменту розвитку соціокультурної компетентності старшокласників в процесі вивчення англійської мови є відносно новою в науковому дискурсі. До кола вітчизняних та зарубіжних науковців, які досліджували проблему розвитку соціокультурної компетентності в освітньому процесі, можна віднести прізвища І. Ахмад [1], О. Кучерук [6], M. Safina [11] та ін. Потенціал залучення віртуальних турів під час вивчення англійської мови розкрито в працях таких дослідників, як: В. Левченко [7], Ю. Грицук [3], X. Huang [10] тощо. Попри те, що вказані вище дослідження підтверджують значущість розвитку соціокультурної складової як основного компонента більш ширшого поняття – лінгвосоціокультурної компетентності, практичні механізми застосування віртуальних музейних платформ у цьому напрямі, зокрема в контексті української освітньої системи старшої ланки, висвітлені недостатньо. Імплементація цифрових культурних ресурсів потребує додаткового опрацювання, оскільки відсутні конкретні підходи і критерії до селекції матеріалів, побудови завдань та оцінювання продуктів роботи. У зв'язку з цим наша робота присвячена дослідженню ефективності використання цифрових музейних екскурсій як сучасного інструменту розвитку соціокультурної компетентності старшокласників, що і становить **актуальність** нашої розвідки.

Метою цієї статті є обґрунтування освітнього потенціалу віртуальних турів музеями як засобу розвитку соціокультурної компетентності учнів старшої ланки.

Виклад основного матеріалу. Оволодіння мовою передбачає не лише формування та розвиток основних умінь та навичок, а ще й зосередження на культурному аспекті як ключовому для осмислення мови певної країни. Відтак у методичних дослідженнях останніх років активно застосовується термін «лінгвосоціокультурна компетентність».

Лінгвосоціокультурна компетентність – це компонент комунікативної компетентності, здатність розуміти культурні особливості іншого народу, толерантно ставитися до них та осмислювати через призму власної культури. Це можливість успішної взаємодії в межах іншого культурного простору [7, с. 110]. В її структурі виокремлюють три компоненти:

- *Соціолінгвістичний* – усвідомлення зв'язків між мовленням, процесами суспільного життя та правильний підбір мовних форм відповідно до контексту;
- *Соціокультурний* – сукупність знань про звичаї, традиції та культуру країни, мова якої вивчається;
- *Соціальний* – готовність та відкритість до комунікації з іншими людьми, вміння орієнтуватися в різних комунікативних ситуаціях країни, мова якої вивчається [8, с. 13].

Серед зазначених складових саме соціокультурний компонент виступає визначальним, оскільки він забезпечує глибинне розуміння смислів, закладених у мовленні носіїв мови. Мова не існує поза культурою: вона відображає історичний розвиток народу, його способи інтерпретації світу, соціальні ролі та моделі поведінки. Тому оволодіння іншомовною комунікацією неможливе без освоєння культурного контексту, у якому ця мова функціонує.

Розвиток соціокультурного компонента вимагає системності у підходах, вони мають охоплювати різні аспекти культурного життя: від побуту до мистецтва для розвитку критичної культурної свідомості. Саме так здобувачі освіти, зокрема старшокласники, матимуть змогу не просто дізнатися про певні культурні факти країн, а й зрозуміти їхнє значення для суспільства. Особливої уваги потребує інтеграція соціокультурного аспекту в різні види мовленнєвої діяльності. Він не має бути ізольованим від процесу опанування основними вміннями та навичками на уроках англійської мови. Під час читання автентичних текстів учні мають можливість проаналізувати культурні реалії, під час усного мовлення – використовують різні невербальні засоби та культурно відповідні формули ввічливості, а протягом письмових робіт – продукують своє розуміння культурних контекстів. Саме така інтегрована модель забезпечує комплексне опанування соціокультурною компетентністю.

Важливим аспектом є й формування емпатії та чутливості до культурних цінностей і моралі. Учні мають вчитися проявляти розуміння та сприйняття культурних відмінностей і уникати стереотипів, особливо тих, які мають негативну конотацію. Як уже було зазначено вище, робота із автентичними матеріалами, створеними носіями мови, дає змогу споглядати за реальним життям народів. Це можуть бути публіцистичні тексти, статті, кінофільми та соціальні медіа. Шляхом аналізу таких матеріалів, учні старшої ланки формують глибоке та багатогранне враження про іншомовну культуру.

Для успішної роботи над розвитком соціокультурного компоненту, на уроках англійської мови вчитель має враховувати психологічні особливості учнів. Старша ланка (15-17 років) є найбільш сприятливою для опанування соціокультурними знаннями, так як характеризується:

1. *Інтеграцією особистості* в культурний простір, що породжує готовність до міжкультурної комунікації.
2. *Протиріччями*, коли старшокласники сумніваються у своєму виборі та достовірності інформації.
3. *Сформованістю психологічних структур* на досить високому рівні (здатністю до теоретичного мислення та рефлексій), що дозволяє учням старшої ланки критично осмислювати культурні явища та власну культурну ідентичність і є основою для толерантності та емпатії – ключових моральних якостей, необхідних для успішної міжкультурної комунікації..
4. *Розвиненістю зовнішніх та внутрішніх потреб*, що наповнюють індивіда ціннісними орієнтаціями. Старшокласники вже мають змогу

усвідомити важливість міжкультурного спілкування, яке стає потребою для побудови успішної кар'єри у багатьох професійних сферах. Це усвідомлення здатне підвищити учнівську мотивацію до вивчення культурних аспектів іноземної мови, оскільки вони бачать не просто теоретичну, а практичну значущість для власного майбутнього. Учні розуміють, що адаптація до міжкультурного середовища та здатність орієнтуватися в різних культурних контекстах відкриває їм ширші можливості для професійної реалізації [9, с. 56-57].

5. *Володінням вищих когнітивних (пізнавальних) функцій*, що включає в себе здатність до аналізу, узагальнення, систематизації інформації, яка надходить, а також до побудови власної системи цінностей.

6. *Активним формуванням самосвідомості та світогляду*, що дає змогу старшокласникам краще сприймати культурні феномени та робити висновки щодо взаємозв'язку між історією і сучасністю.

7. *Здатністю до мультизадачності,* що передбачає уміння швидко переключатися між різними видами роботи і візуально насиченим контекстом. Старшокласники є представниками цифрового покоління (Generation Z), для яких технології є необхідним середовищем для існування. Їхнє сприйняття характеризується кліповістю, що потребує від вчителя динамічної зміни видів робіт та залучення інтерактивності. Водночас учні цього віку здатні до високого рівня концентрації та глибокого занурення в тему, якщо вона справді їм цікава і подається в привабливому вигляді. Іншими словами, для ефективного формування соціокультурної компетентності необхідно використовувати та варіювати різні типи цифрових технологій, інструментів і платформ, які відповідають когнітивним особливостям здобувачам освіти цього віку.

Високоефективним інструментом, що здатен відповісти цим викликам, є віртуальні музеї.

Віртуальні музеї – це цифрові платформи, які поєднують класичну музейну концепцію із сучасними технологіями, що містять колекцію цифрових об'єктів (зображення, звукові файли та текстові документи культурного, історичного чи наукового значення). Їх часто можна зустріти на сайтах музеїв як доповнення та путівник, що дає змогу відобразити всю важливу інформацію, історичні артефакти та надати попередній доступ до них усьому світові. Це виняткова можливість створити цифровий світ, в якому буде втілений будь-який момент історії, що уможливлює влаштування «поїздок» навіть із дому [2, с. 380].

Попри те, що практика віртуальних музейних турів виникла значно раніше, їх масштабне поширення та інтеграція в освітні процеси активізувалися саме в період пандемії COVID-19, яка стала каталізатором цифровізації культурних інституцій у глобальному вимірі. В українському контексті додатковим чинником, що прискорив розвиток і появу онлайн-музеїв та віртуальних експозицій, стала повномасштабна агресія РФ проти України. Обмежені можливості фізичного доступу до традиційних музейних просторів

та необхідність збереження культурної спадщини в умовах загрози її руйнування спричинили активне перенесення музейних колекцій у цифрове середовище, зокрема з використанням технологій віртуальної та доповненої реальності.

У таких умовах цифровий музейний простір постає не лише як альтернатива фізичному, але і як ключовий інструмент забезпечення доступності, репрезентації та охорони культурної спадщини, а також як платформа для підтримання культурної пам'яті та національної ідентичності в умовах воєнних загроз [5, с. 143].

Первинно віртуальні подорожі розглядалися переважно як інструмент дозвілля та туризму, що надавав можливість розширити просторові та культурні горизонти користувачів, забезпечуючи дистанційне знайомство з туристичними об'єктами у різних країнах. Однак із часом даний феномен вийшов за межі суто розважальної сфери та набув виразного освітнього потенціалу. Вчителі почали поступово залучати платформи із віртуальними музеями на уроки, зокрема англійської мови, що сприяло культурному збагаченню учнів старшої школи. Навіть ті старшокласники, які не були зацікавленні у вивченні іноземної мови, заглибилися у культурну тематику завдяки своїй любові до історії чи географії. Основною перевагою цифрових музеїв є мультимодальність, яка залучає як зоровий, так і слуховий канали, а також міжпредметні зв'язки. Наприклад, під час віртуального туру Британським музеєм учень старшої школи може не лише вдосконалювати рівень володіння англійською мовою шляхом опрацювання автентичних описів експонатів та прослуховування англомовних аудіогідів, але й поглиблювати знання з всесвітньої історії, аналізуючи артефакти різних цивілізацій. Крім того, такий формат взаємодії стимулює формування критичного мислення, оскільки учні можуть порівнювати історичні інтерпретації, зіставляти культурні цінності різних епох і ставити запитання щодо походження, призначення та змісту експонатів.

Важливим є й те, що віртуальний музейний простір сприяє індивідуалізації освітньої траєкторії: учень самостійно обирає маршрут, темп і глибину занурення, що зумовлює підвищення рівня внутрішньої мотивації. При цьому навчальний процес набуває дослідницького характеру, коли здобувач освіти виступає не пасивним споживачем інформації, а активним суб'єктом пізнання, який самостійно формує запити, інтерпретує дані та робить висновки.

Висновки. Виходячи з вищесказаного, варто вказати, що використання віртуальних музеїв на уроках вивчення англійської мови має великий освітній потенціал для розвитку соціокультурної компетентності учнів старшої школи, однак у сучасній українській освіті цей напрям ще недостатньо вивчений та реалізований. Інтеграція віртуальних турів музеями вимагає високої педагогічної підготовки, методичної підтримки та системності у застосуванні. Старша школа має найвищі шанси опанування здатністю до міжкультурної комунікації та критичного осмислення

культурних явищ, тому залучення цифрових музеїв може стати важливим кроком для оновлення освітніх практик і стратегій, підвищення вмотивованості учнів до навчання та наближення навчального процесу до потреб та запитів сучасних здобувачів освіти. Перспективним у цьому контексті вважаємо створення власної методики із застосування віртуальних турів музеями як засобу розвитку соціокультурної компетентності старшокласників.

Список використаних джерел та літератури

1. Ахмад І. Особливості формування у студентів ВНЗ іншомовної соціокультурної компетенції. *Формування іншомовної соціокультурної компетенції у студентів ВНЗ*: *Матеріали І Міжнародної науково-практичної конференції.* Київ, 22 листопада 2011 року. С. 5-7.
2. Вороніна Є. С. Віртуальний музей у сучасному світі *Polit. challenges of science today. International relations. Abstracts of XXI International conference of higher education students and young scientists*. Kiev, 2021. С. 380-382.
3. Грицук Ю., Грицук О. Віртуальні тури містами Польщі, як інструмент міжкультурної комунікації. Імерсивні технології в освіті : збірник матеріалів V Міжнар. наук.-практ. конф., м. Київ, 29 квітня 2025 р. С. 40-43.
4. Іщенко А. Поняття «лінгвосоціокультурна компетентність» у сучасній методиці: стан вивчення. *Макаренківські читання: філологічні та методичні студії: Матеріали звітної студентської наукової конференції.* Суми, 16-18 квітня 2019 року. С. 109-112.
5. Кузнецова Л., Кушнарьов І. Віртуальні музеї України як засоби збереження історичної пам’яті в умовах війни. *Питання культурології*, 43, 2024. С. 142-155.
6. Кучерук О. Соціокультурний розвиток учнів як лінгвометодична проблема. *Українська мова і література в школі*. 2014. С. 2-7.
7. Левченко В. О., Ізвалов О. В. Створення віртуальних музеїв як інноваційний підхід до розвитку освітнього середовища. *Інформаційні технології і автоматизація: Матеріали XVII міжнародної науково-практичної конференції*. Одеса, 31 жовтня - 1 листопада 2024 р. С. 377-379.
8. Ніколаєва С. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу / С. Ніколаєва // Іноземні мови. 2010. № 2. С. 11-17.
9. Осадча Н. В. Формування у старшокласників лінгвосоціокультурної компетентності в англомовному читанні на уроках країнознавства : дис. … канд.. педагог. наук (д-ра філософії) за спеціальністю 13.00.02 – теорія і методика навчання : германські мови (011 – освітні, педагогічні науки). Київський національний лінгвістичний університет. Київ, 2018.
10. Huang X., Li Y., Tian F. Enhancing User Experience in Interactive Virtual Museums for Cultural Heritage Learning Through Extended Reality: The Case of Sanxingdui Bronzes. *Research on Compatible Virtual Reality (VR) Museum Space-*

Time Navigation and Aesthetic Compensation for Audio-Visual Impairments. China, 9 April 2025. V. 13. P. 59405-59421.

11. Safina M. Formation of Socio-cultural Competence in Foreign Language Teaching. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 9 July, 2014. V. 136. P. 80-83.

Аліна ШКОЛЬНИК
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
канд. пед. наук, доц. Прокопчук Н.Р.

ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ 5-6 КЛАСІВ НА ОСНОВІ АНГЛОМОВНИХ ТЕКСТІВ ДЛЯ ЧИТАННЯ

Постановка проблеми. У контексті вивчення англійської мови особливого значення набуває формування критичного мислення на основі текстів для читання, оскільки саме цей вид мовленнєвої діяльності дає змогу учням аналізувати, інтерпретувати та оцінювати інформацію з різних джерел. Уміння не лише розуміти зміст тексту, а й критично його осмислювати, визначати достовірність фактів, мотиви авторів і приховані смисли стає базовою компетентністю XXI століття. У 5–6 класах цей процес є особливо важливим, адже саме в цей період формується здатність учнів до рефлексії, аргументації, логічного мислення й усвідомленого читання. Проте в шкільній практиці все ще переважає репродуктивний підхід до роботи з текстом, орієнтований на запам’ятовування, а не на аналітичне осмислення, що потребує переосмислення методики формування читацької та когнітивної компетентності [2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема розвитку критичного мислення учнів у процесі читання іноземною мовою посідає центральне місце в сучасних педагогічних дослідженнях. У працях Р. Мельникової та К. Ангеловської [4, с. 197] підкреслюється, що технологія критичного мислення має базуватися на принципах поетапності – від усвідомлення змісту до самостійного аналізу та оцінки інформації, а також на активному залученні учнів до інтерпретації текстів. Подібну позицію висловлює Т. Полонська [6, с. 72], яка розглядає критичне мислення як технологію компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов, що формує не лише мовні, а й когнітивні вміння –порівнювати, аргументувати, узагальнювати. Дослідження В. Редька та співавт. [7, с. 33–35] підтверджують ефективність інтеграції критичного читання у навчальні програми 5–6 класів через систему завдань, які спонукають учнів до оцінки змісту, виявлення позиції автора, визначення причинно-наслідкових зв’язків та формування власної думки англійською мовою.

Модельна навчальна програма з іноземної мови для 5–9 класів [3] також визначає критичне мислення як один із ключових результатів навчання, підкреслюючи важливість роботи з автентичними текстами, що стимулюють учнів до висловлення особистої позиції та формування оцінних суджень. У дослідженні І. Власюк [1, с. 89] наголошено на методичному потенціалі цифрових платформ (Newsela, ReadTheory, British Council LearnEnglish Kids), які поєднують розвиток мовних і когнітивних навичок, створюючи умови для аналізу, синтезу та оцінки інформації. Питання читацької грамотності як основи для критичного осмислення текстів ґрунтовно розкрито у праці Т. Яценко та О. Слижук [8, с. 41–43], де підкреслено важливість переходу від буквального розуміння до інтерпретаційного та аналітичного рівнів читання, що є однаково важливим як для рідної, так і для іноземної мови. Загалом, узагальнення наукових джерел дає підстави стверджувати, що розвиток критичного мислення на основі англомовних текстів для читання є актуальним напрямом сучасної методики, який інтегрує мовну, когнітивну й інформаційну компетентності та сприяє формуванню усвідомленого, автономного читача.

Обґрунтування актуальності. Формування критичного мислення учнів 5–6 класів через англомовні тексти має особливу методичну цінність у контексті сучасної інформаційної епохи. Учні постійно стикаються з великим потоком англомовної інформації – у соціальних мережах, медіа, навчальних платформах – але часто сприймають її поверхово. Саме через навчальні тексти англійською мовою можна навчити їх відрізняти факти від суджень, виявляти авторську позицію, перевіряти достовірність джерел, формувати власне ставлення до проблеми. В українському освітньому контексті ця проблема набуває особливої ваги, оскільки розвиток критичного мислення є одним із ключових завдань Нової української школи, що ґрунтується на компетентнісному підході. Відтак, інтеграція технології критичного мислення у процес читання англійських текстів відповідає як державним освітнім стандартам, так і потребам сучасних учнів, які мають уміти не лише читати, а й осмислювати, аналізувати та оцінювати отриману інформацію [5].

Метою статті є обґрунтування ефективності використання англомовних текстів для розвитку критичного мислення учнів 5–6 класів через формування навичок вибору, аналізу та оцінки інформації.

Виклад основного матеріалу. Формування критичного мислення на уроках англійської мови у 5–6 класах є важливим етапом переходу учнів від поверхового до свідомого, аналітичного читання. У цьому віці школярі вже здатні не лише сприймати текст, а й осмислювати його структуру, логіку, мотиви персонажів та авторську позицію. Критичне мислення як педагогічна категорія охоплює сукупність інтелектуальних умінь, що забезпечують усвідомлене, логічне й аргументоване сприйняття інформації. Критичне мислення охоплює ключові вміння, необхідні для усвідомленого читання:

– аналізувати інформацію й виділяти головне;

– оцінювати достовірність фактів і логіку аргументів;

– порівнювати різні точки зору;
– узагальнювати висновки;
– аргументувати власну позицію;
– ставити запитання до тексту [4, с. 198].

Ці вміння допомагають учням не просто розуміти зміст, а й мислити самостійно, робити обґрунтовані судження та розвивати мовну й пізнавальну автономію під час вивчення англійської мови.

Саме тому робота з англомовними текстами для читання може стати потужним засобом розвитку когнітивної та мовної компетентностей. Як зазначає Т. Полонська, критичне мислення у процесі вивчення іноземної мови полягає у здатності «аналізувати інформацію, висловлювати власні оцінні судження та робити обґрунтовані висновки англійською мовою» [6, с. 74]. Цей процес передбачає системну роботу з текстом на трьох рівнях: вибір (добір змістовно й мовно посильних матеріалів), аналіз (осмислення структури, фактів, аргументів, прихованих смислів) та оцінка інформації (висловлення власного ставлення, порівняння з іншими джерелами чи досвідом) [8].

Першим кроком у формуванні критичного мислення є *етап вибору тексту.* Згідно з «Модельною навчальною програмою з іноземних мов» [2], тексти для учнів 5–6 класів мають бути автентичними або адаптованими з урахуванням вікових особливостей і рівня володіння мовою. Оптимальними є короткі розповіді, статті, комікси, біографічні замітки, уривки з дитячих новинних порталів (наприклад, *Newsela*, *Time for Kids*, *British Council Teens*), які містять пізнавальний або морально-ціннісний зміст. Учитель пропонує кілька варіантів матеріалів і залучає учнів до спільного вибору тексту, мотивуючи їх пояснити свій вибір: *“Which article do you want to read and why?”*, *“What do you expect to learn from it?”*. Такий підхід формує усвідомленість у навчанні, розвиває мотивацію та здатність визначати власні пізнавальні потреби. Для розвитку критичного мислення доцільно поєднувати *authentic* тексти, що зберігають природність мови, з *adapted*, які враховують вікові та мовні можливості учнів. Найефективнішими є жанри, близькі до дитячого досвіду: короткі оповідання, притчі, комікси, біографічні нариси, публіцистичні статті з елементами аргументації, тексти морально-ціннісного або пізнавального змісту. Такі матеріали стимулюють інтерес, спонукають до аналізу мотивів персонажів і авторської позиції, що безпосередньо сприяє формуванню критичного мислення [7, с. 54].

Наступним етапом є *аналіз тексту,* який реалізується через поетапні завдання, що сприяють переходу від розуміння змісту до його критичного осмислення. На початковому рівні учні виконують вправи типу “True/False” або “Choose the correct statement”, але з подальшим поясненням своїх рішень. Наприклад, після читання короткої історії *“A Day without the Internet”* учитель запитує: *“Why do you think this sentence is false?”* або *“What information in the text supports your answer?”*. Таким чином, навіть проста перевірка розуміння перетворюється на аргументоване мислення [7, с. 60].

Ефективним прийомом є “Find the argument” – завдання, що вчить учнів виявляти логічні зв’язки та докази в тексті. Наприклад, під час роботи з матеріалом *“Why recycling matters”* діти мають знайти речення, що пояснюють, чому автор вважає сортування сміття важливим, і записати власний приклад, який підтверджує або спростовує думку автора. У такий спосіб учні тренують не лише мовну компетентність, а й здатність бачити причинно-наслідкові зв’язки, виділяти головну думку й оцінювати її обґрунтованість [7, с. 62].

Не менш важливою є стратегія “*Prediction* – Прогнозування змісту”, яка активізує аналітичне мислення ще до читання. Учитель показує лише заголовок, ілюстрацію або перший абзац тексту, пропонуючи учням передбачити, про що йтиметься далі: *“What do you think will happen next?”*, *“What message might the author want to give?”*. Після читання учні порівнюють свої передбачення зі змістом, визначають, які з них виявилися точними, а які – помилковими, і чому. Такий прийом стимулює когнітивну активність і розвиває гнучкість мислення.

Для глибшого осмислення прочитаного доцільно використовувати метод “*Critical reading circles*” – групову роботу, у якій кожен учень виконує певну роль: *Summarizer* (переказує головну ідею тексту), *Questioner* (ставить запитання до змісту), *Connector* (пов’язує прочитане з власним досвідом або іншими текстами), *Evaluator* (оцінює достовірність та цінність інформації). Наприклад, після читання тексту *“The Mystery of the Old Library”* учні можуть обговорити, чи реалістична поведінка героїв, які цінності вони демонструють, чи є в тексті упереджене ставлення автора. Цей метод поєднує розвиток мовлення, критичного аналізу й навичок колективного мислення.

У процесі навчання важливо системно розвивати уміння оцінювати інформацію. Як зазначають Р. Мельникова та К. Ангеловська, критичне мислення не зводиться до аналізу, воно вимагає «усвідомленого оцінювання достовірності фактів і логіки аргументації» [4, с. 199]. Для цього ефективними є завдання типу “Fact or opinion”, “Whose point of view?”, “Do you agree?”. Наприклад, після читання статті *“Should students wear uniforms?”* учні розділяють речення на факти та судження, а потім формулюють власну думку: *“I agree with the author because…”* або *“I disagree because…”*. Такий формат вчить бачити різницю між інформацією та інтерпретацією, розвиває навички аргументованого висловлення.

Особливу увагу слід приділити розвитку словниково-граматичних засобів критичного аналізу, без яких аргументоване мислення англійською мовою є неможливим. Учні мають засвоювати лексику для висловлення оцінок (*I think, I suppose, it seems, probably, in my opinion, from my point of view*), порівнянь (*similar to, different from, unlike, both, on the contrary*), доказів (*because, for example, therefore, as a result*), а також модальні структури для вираження припущення та сумніву (*might, could, must, can’t be*). Регулярне застосування таких кліше в усних і письмових завданнях формує мовну основу для аналітичного мислення.

Важливо, що розвиток критичного мислення неможливий без *рефлексії*. Після виконання завдань учитель може організувати коротке обговорення: *“What helped you understand this text better?”*, *“What questions are still unclear?”*, *“Did your opinion change after reading?”*. Такі запитання стимулюють метакогнітивні процеси – учні починають усвідомлювати, як саме вони мислять і навчаються.

Сучасні цифрові інструменти, описані І. Власюк [1, с. 90], значно розширюють можливості формування критичного мислення. Платформи *ReadTheory*, *Newsela* та *CommonLit* дають змогу учням самостійно обирати тексти за рівнем складності, а інтерактивні завдання автоматично перевіряють розуміння змісту й стимулюють рефлексію. Онлайн-опитування у *Kahoot* або *Mentimeter* допомагають оцінити, наскільки аргументовано учні висловлюють свої думки, тоді як інтерактивні картки у *Quizlet* дозволяють повторити ключову лексику для аналізу текстів.

Отже, розвиток критичного мислення на основі читання не лише покращує мовні навички, а й сприяє становленню активної, самостійної особистості. Учні, які вміють ставити запитання до тексту, бачити його підтекст, виявляти авторську позицію й формулювати власне ставлення, поступово переходять від ролі пасивного читача до ролі аналітичного співрозмовника тексту. Це формує глибше розуміння англомовної культури, збагачує мовлення та розвиває когнітивну гнучкість, необхідну для навчання й життя в сучасному інформаційному суспільстві.

Висновки. Таким чином, формування критичного мислення учнів 5–6 класів на основі англомовних текстів для читання є ефективним засобом розвитку аналітичного, логічного та аргументованого мислення школярів. Поєднання традиційних і цифрових інструментів дозволяє створити інтерактивне, рефлексивне середовище, у якому учні не лише засвоюють мовний матеріал, а й розвивають навички свідомого читання, що є необхідним компонентом компетентнісно орієнтованої освіти Нової української школи.

Список використаних джерела та літератури

1. Власюк І. Інноваційні цифрові платформи для розвитку навичок англомовного читання: педагогічний потенціал STEAM-підходу. *Science and Education under the Influence of Global Challenges: Proceedings of the II International Scientific and Practical Conference.* Research Europe, 2025. С. 89–91.

2. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення; викладання, оцінювання. CEFR. URL: http://www.khotiv-nvk.edukit.kiev.ua/Files/downloads/zagalnoyevrop_rekom.pdf (дата звернення: 25.10.2025).

3. Зимомря І.М., Мойсюк В.А., Тріфан М.С., Унгурян І.К., Яковчук М.В. *Модельна навчальна програма «Іноземна мова. 5–9 класи» для закладів*

загальної середньої освіти. Рекомендовано Міністерством освіти і науки України (наказ МОН України від 12.07.2021 № 795). 2021.

4. Мельникова Р., Ангеловська К. Використання технології розвитку критичного мислення учнів у закладах загальної середньої освіти. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training: Methodology, Theory, Experience, Problems.* 2020. С. 196–203. DOI: https://doi.org/10.31652/2412-1142-2020-58-196-203

5. Нова українська школа. URL: https://mon.gov.ua/tag/nova-ukrainska-shkola

6. Полонська Т.К. Критичне мислення як технологія компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів 5–6 класів гімназії. *Український педагогічний журнал.* 2022. № 1. С. 70–79. DOI: https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-1-70-79

7. Редько В.Г., Полонська Т.К., Горошкін І.О., Пасічник О.С., Коваленко О.М., Яковчук М. *Методика компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів 5–6 класів гімназій: методичний посібник.* Київ: Педагогічна думка, 2022.

8. Яценко Т.О., Слижук О.А. *Формування читацької грамотності учнів 5–6 класів на уроках української літератури: методичний посібник.* Київ: Видавничий дім «Освіта», 2024.

Ірина ШПИЧАК
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
канд. пед. наук, доц. Папіжук В.О.

АВТЕНТИЧНІ ТЕКСТИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ

Постановка проблеми. В сучасних наукових дослідженнях з методики навчання англійської мови звертається увага на проблему відриву навчального матеріалу від реального мовленнєвого середовища. Традиційні шкільні підручники часто містять адаптовані тексти, які слугують основою для розвитку іншомовної комунікативної компетентності учнів, але не відображають справжні комунікативні ситуації. Водночас учні щодня використовують англійську мову в інтернет середовищі, наприклад, в соціальних мережах, блогах, що створює потребу в переосмисленні підходів до формування лексичної компетентності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання використання автентичних матеріалів у навчанні іноземних мов розглядали дослідники у контексті розвитку комунікативної компетентності. Зокрема, Джоунз (Jones, 2022) аналізував автентичність авчальних матеріалів для навчання іноземної мови, визначаючи критерії відбору та адаптації текстів. Кетрін та Санчес

Сантана Джоселін (Katherine, Sánchez Santana Joceline, 2025) досліджували вплив використання автентичних матеріалів на розвиток навичок читання учнів. Дхакал (Dhakal, 2022) вивчала відгуки вчителів англійської мови щодо використання автентичних матеріалів на рівні середньої школи. Берардо (Berardo, 2006) розглядав використання іншомовних автентичних матеріалів у навчанні учнів читання. Бахрані та Солтані (Bahrani, Soltani, 2011) досліджували засвоєння учнями іншомовної лексики шляхом використання автентичних матеріалів тощо. Дослідники також приділяли увагу питанням мотивації учнів, інтеграції цифрових ресурсів у навчальний процес та ролі культурного компонента в засвоєнні лексики через використання автентичних текстів у навчальному процесі.

Обгрунтування актуальності дослідження. Цифровізація суспільства змінила способи комунікації та доступ до інформації. Сучасні учні активно користуються англомовним контентом в інтернеті, що робить інтеграцію автентичних цифрових текстів у навчальний процес не просто бажаною, а необхідною. Формування іншомовної лексичної компетентності учнів через контакт із живою мовою дозволяє підготувати їх до реальної міжкультурної комунікації. Дослідження можливостей використання різноманітних автентичних джерел для засвоєння лексики залишається актуальним у контексті пошуку ефективних методів навчання іноземної мови.

Формулювання мети статті. Метою розвідки є аналіз можливостей використання автентичних текстів різних жанрів для формування лексичної компетентності учнів під час вивчення англійської мови, визначення переваг автентичних матеріалів над адаптованими та окреслення методичних аспектів їх інтеграції в навчальний процес.

Виклад основного матеріалу. Формування іншомовної лексичної компетентності учнів потребує використання матеріалів, які відображають реальне мовлення носіїв мови, а саме автентичних текстів, що забезпечує контакт учнів із живою мовою, якою спілкуються в природних комунікативних ситуаціях. За визначенням Джоунза, автентичні тексти являють собою матеріали, створені носіями мови для природної комунікації в реальному контексті, а не спеціально адаптовані з навчальною метою, що робить їх цінним ресурсом у процесі навчання іноземної мови [1, с. 66].

Автентичні тексти охоплюють широкий спектр жанрів і форматів: від традиційних друкованих видань до цифрових ресурсів. Блоги, пости в соціальних мережах, коментарі користувачів, онлайн-статті та відеоматеріали репрезентують сучасні форми текстів, з якими учні стикаються щодня. Використання автентичних матеріалів дозволяє познайомити учнів із актуальною лексикою, ідіоматичними виразами та розмовними конструкціями, які часто відсутні в традиційних підручниках. Соціальні мережі демонструють неформальний стиль спілкування, скорочення, сленг та емоційно забарвлену лексику, що розширює словниковий запас учнів і готує їх до реальної комунікації [2, с. 12].

Автентичні тексти демонструють динаміку розвитку мови, появу нових слів і виразів, зміни в значеннях та вживанні лексичних одиниць. Неологізми часто з'являються спочатку в неформальному спілкуванні в соціальних мережах, а згодом входять до словникового складу мови. Сленгові вирази та жаргонізми, характерні для певних соціальних груп, відображають мовну креативність та еволюцію лексичної системи. Спостереження за живою мовою формує в учнів розуміння мови як динамічної системи, що постійно змінюється під впливом соціальних і технологічних факторів.

Під час роботи з автентичними текстами учні засвоюють лексичні одиниці в природному контексті, що сприяє кращому розумінню їх значення та особливостей вживання. Учні бачать, як слова функціонують у реальних ситуаціях, що допомагає уникнути механічного заучування ізольованих лексем. Автентичні матеріали демонструють колокації, фразові дієслова та стійкі словосполучення в природному середовищі, що полегшує їх запам'ятовування та подальше використання в мовленні.

Різноманітність автентичних джерел дозволяє враховувати інтереси та потреби різних груп учнів. Підлітки активно користуються соціальними мережами, тому тексти з Instagram, Threads чи TikTok будуть для них більш цікавими, ніж адаптовані навчальні матеріали. Учні, які цікавляться технологіями, можуть працювати з тематичними блогами та форумами, де обговорюються новинки ІТ-індустрії. Любителі спорту отримують користь від читання спортивних оглядів та коментарів уболівальників. Персоналізація навчального процесу через добір автентичних текстів за інтересами підвищує мотивацію учнів і робить процес засвоєння лексики більш природним [3, с. 45].

Автентичні тексти з різних сфер життя розширюють тематичний діапазон лексичного запасу учнів. Для систематизації можливостей використання автентичних матеріалів доцільно розглянути конкретні приклади їх застосування в різних тематичних напрямках.

Таблиця 1. Використання автентичних текстів для формування тематичного словника

Тема	Джерело	Лексика	Приклади завдання
Подорожі	Туристичні блоги, відгуки мандрівників, путівники	Географічні назви, описи визначних пам'яток, лексика подорожей, готельна термінологія	Організувати віртуальну подорож до англомовної країни, використовуючи автентичні туристичні сайти та форуми мандрівників
Технології	ІТ-блоги, технічні форуми, огляди гаджетів	Технічна термінологія, неологізми, професійний сленг, описи функціоналу	Створити огляд нового гаджету на основі англомовних технічних оглядів та коментарів користувачів
Спорт	Спортивні огляди, коментарі вболівальників,	Спортивна термінологія, емоційно забарвлена лексика, професійний	Написати коментар до спортивної події, використовуючи лексику з

	репортажі	жаргон	автентичних спортивних джерел
Кулінарія	Кулінарні сайти, рецепти блогерів, ресторанні меню	Назви продуктів, способи приготування, описи смаків та текстур	Підготувати англомовний рецепт улюбленої страви за зразком автентичних кулінарних блогів
Мода та стиль	Fashion-блоги, журнали, огляди колекцій	Назви елементів одягу, описи трендів, оцінна лексика	Створити огляд модних тенденцій на основі матеріалів з fashion-сайтів

Використання автентичних текстів підвищує готовність учнів до реальної комунікації англійською мовою. Стикаючись із різноманітними комунікативними ситуаціями через автентичні матеріали, учні формують комунікативні стратегії та вчаться адаптувати своє мовлення до контексту. Розуміння різних стилів та регістрів мови дозволяє учням упевнено почуватися в різних ситуаціях спілкування: від неформального листування в месенджерах до офіційного ділового листування. Автентичні тексти готують учнів до непередбачуваності реального спілкування, де неможливо заздалегідь передбачити всі мовні структури та лексичні одиниці [5, с. 93].

Цифровізація освіти відкриває нові можливості для інтеграції автентичних матеріалів у навчальний процес. Вчителі можуть використовувати скріншоти постів із соціальних мереж, фрагменти блогів, коментарі під відео як дидактичний матеріал для аналізу лексики. Інтерактивні завдання, створені на основі автентичних текстів, дозволяють учням працювати з живою мовою в динамічному форматі. Онлайн-платформи надають доступ до величезної кількості автентичних ресурсів, які можна адаптувати під різні рівні володіння мовою без втрати їх автентичності [2, с. 14].

Використання автентичних текстів на заняттях вимагає від вчителя ретельного добору та методичної обробки матеріалів. Рівень складності тексту повинен відповідати мовній підготовці учнів, але водночас містити елемент виклику для розвитку їхніх навичок. Занадто складні тексти можуть демотивувати учнів, тоді як надто прості не сприятимуть прогресу. Вчитель має враховувати лексичну насиченість тексту, наявність незнайомої лексики та можливість здогадуватися про значення слів із контексту. Попередня робота з ключовою лексикою полегшує розуміння автентичного тексту та фокусує увагу учнів на нових мовних явищах [3, с. 48].

Інтеграція автентичних текстів у навчальний процес вимагає розробки відповідних методичних прийомів і завдань. Вчитель може використовувати передтекстові, текстові та післятекстові завдання для роботи з лексикою. Передтекстова робота активізує наявні знання учнів і готує їх до сприйняття нової інформації. Текстові завдання фокусують увагу на ключовій лексиці та допомагають зрозуміти зміст повідомлення. Післятекстові вправи закріплюють засвоєну лексику через різноманітні форми роботи: обговорення, рольові ігри, творчі проєкти. Підкреслимо, що робота з автентичними текстами здійснюється за тією ж трифазовою схемою (передтекстовий, текстовий, післятекстовий етапи), що й з адаптованими матеріалами, проте завдання мають враховувати специфіку автентичного

матеріалу: наявність незнайомої лексики, культурних реалій та можливих мовних девіацій.

Формування лексичної компетентності через автентичні тексти передбачає врахування індивідуальних особливостей учнів. Різні стилі навчання вимагають різних підходів до роботи з автентичними матеріалами. Для учнів-візуалів, які краще сприймають інформацію через зоровий канал, ефективними будуть завдання з аналізу інфографіки з автентичних джерел, робота з постами Instagram, що містять яскраві зображення та описи, а також створення майнд-карт на основі блогових статей. Учні-аудіали, які краще засвоюють матеріал через слухове сприйняття, отримують користь від прослуховування подкастів із транскриптами, перегляду відеоблогів з англомовних YouTube-каналів та аналізу лексики з автентичних аудіоматеріалів. Кінестетики, яким необхідна фізична взаємодія з матеріалом, найефективніше працюють з інтерактивними квестами на основі автентичних текстів, беруть участь у рольових іграх із використанням лексики з соціальних мереж та створюють власні мультимедійні проєкти за зразком автентичних матеріалів. Диференційований підхід до добору автентичних матеріалів забезпечує ефективність навчального процесу для всіх категорій учнів.

Автентичні тексти сприяють розвитку рецептивних і продуктивних навичок одночасно. Читаючи блоги або пости, учні засвоюють нову лексику, яку згодом можуть використовувати у власних висловлюваннях. Коментування постів англійською мовою в навчальних цілях дозволяє практикувати засвоєну лексику в реальному або максимально наближеному до реального комунікативному середовищі. Створення власних блогів чи постів за зразком автентичних текстів закріплює лексичні знання та формує вміння використовувати мову креативно [1, с. 71].

Робота з автентичними текстами розвиває навички самостійного навчання. Учні звикають працювати зі словниками, здогадуватися про значення незнайомих слів, аналізувати мовні структури без постійної допомоги вчителя. Самостійний пошук і добір автентичних матеріалів за інтересами формує відповідальність за власний навчальний процес. Учні усвідомлюють, що оволодіння іноземною мовою виходить за межі класної кімнати та продовжується в повсякденному житті через контакт із автентичними джерелами.

Висновки. Отже, використання автентичних текстів як засобу формування лексичної компетентності відкриває нові перспективи в навчанні англійської мови. Автентичні матеріали забезпечують контекстуальне засвоєння лексики, знайомлять учнів із культурними особливостями англомовних країн, демонструють варіативність мови та розвивають навички критичного мислення. Методично грамотна інтеграція автентичних текстів у навчальний процес, врахування індивідуальних особливостей учнів та використання різноманітних цифрових ресурсів забезпечує ефективне формування лексичної компетентності учнів.

Список використаних джерел

1. Jones C. Authenticity in language teaching materials. The Routledge handbook of materials development for language teaching. 2022. P. 65–77.
2. Katherine, Sánchez Santana Joceline. Authentic Materials and Reading Skills. 2025. 20 p.
3. Dhakal A. B. English language teachers' perception towards use of authentic materials at secondary level : дис. Department of English Education, 2022. 78 p.
4. Berardo S. A. The use of authentic materials in the teaching of reading. The Reading Matrix. 2006. Vol. 6, No. 2. P. 60–69.
5. Bahrani T., Soltani T. Authenticity of Input and Vocabulary Learning. English Language Teaching. 2011. Vol. 4, No. 2. P. 89–97.

Євгеній Якименко
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
канд. філол. наук, доц. Лісова Ю.О.

ВПЛИВ ГУМОРИСТИЧНОЇ КОМПОНЕНТИ ІНТЕРНЕТ-МЕМІВ НА МОТИВАЦІЮ УЧНІВ ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Постановка проблеми. Ера цифрових технологій вносить суттєві зміни в освітній процес. Дотичність освітньої галузі до діджиталізації помітна на різних етапах, зокрема в інтеграції мережевих впливів у професійну діяльність педагогів. Спостерігається активне впровадження інтернет-ресурсів у методику викладання іноземних мов, що передбачає необхідність пошуку, застосування й адаптації нових, креативних форм подання навчального матеріалу.

Інтернет-мем – явище часто іронічного чи сатиричного характеру, спрямоване на підняття настрою. Наразі це є однією найпоширеніших форм розважального контенту на просторах інтернету, адже школярі вже з юного віку мають доступ до гаджетів – вони зростають в оточенні інтернету, зокрема і в просторі інтернет-мемів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Перш ніж зайняти таке важливе місце в Інтернеті, меми були введені в науковий обіг англійським біологом та інтелектуалом Річардом Докінзом у його ключовій праці «Егоїстичний ген» у 1976 році. Він визначив меми як «невеликі культурні одиниці передачі інформації, аналогічні генам, які поширюються від людини до людини шляхом імітації чи копіювання» [3]. Головною ідеєю автора було ввести поняття, що меми є концептуальними утвореннями, які підтримуються в часі процесом імітації [3].

Згідно з лексикографічними джерелами поняття *мем* має кілька тлумачень:

- Cambridge Dictionary визначає мем як *«an idea, joke, image, video, etc. that is spread very quickly on the internet»* («ідея, жарт, зображення, відео тощо, що швидко поширюється в Інтернеті») [1].
- У Merriam-Webster Dictionary подається ширше трактування: *«an amusing or interesting item (such as a captioned picture or video) or genre of items that is spread widely online especially through social media»* («кумедний або цікавий матеріал (наприклад, фотографія або відео з підписом) або жанр матеріалів, які широко поширюються в Інтернеті, особливо через соціальні мережі») [5].

Таким чином, мем розглядається як одиниця культурної інформації, що передається між людьми шляхом наслідування, а в цифрову епоху – переважно через інтернет-простір. Відповідно до наведених словникових дефініцій, визначаємо поняття *інтернет-мем* як «культурний елемент, переданий від однієї особи до іншої через інтернет».

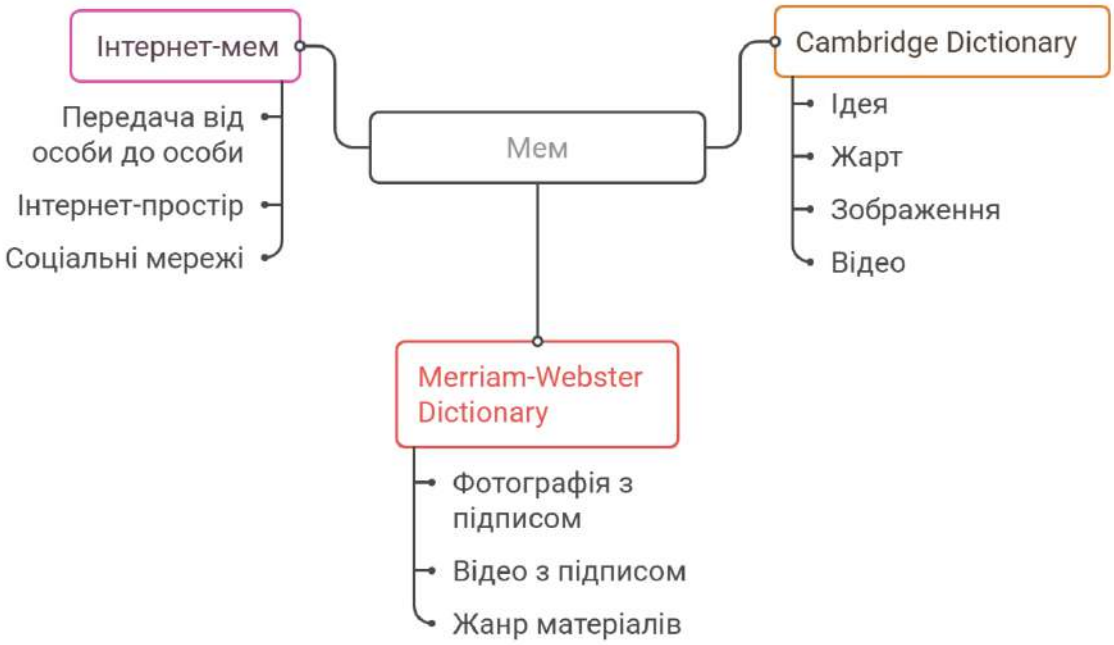


Рис. 1. Поняття Мем: тлумачення та характеристики

Варто підкреслити, що ідея застосування інтернет-мему в класі та його дидактичний потенціал привернули увагу багатьох науковців: Павлюк О.О., Салтикова Т.О. зосереджуються на цьому явищі як освітньому тренді [7], Приходько А. М. розглядає дидактичний потенціал їх використання [8], Чендлер Р. дослідив англомовні інтернет-меми [2]. Вважаємо, що дидактичний потенціал мемів на уроках англійської мови потребує різнобічних підходів, зокрема у розвитку соціолінгвістичної компетентності, а гумористична складова зазначеного феномена сприяє соціоемоційній підтримці школярів в умовах воєнного стану і дистанційного навчання, чим і визначається **актуальність** цієї розвідки.

Найпопулярнішою формою інтернет-мему є креолізований текст, тобто текст, у якому вербальні елементи нерозривно пов'язані з невербальними (візуальною, звуковою та ін. складовими), які взаємодоповнюють один одного і необхідні для повного розуміння змісту через єдину візуальну і смислову цінність, наприклад,

Рис. 2. Англомовний інтернет-мем у вільному доступі

Такий мем як класичний креолізований текст (*див. рис. 2*) ідеально ілюструє, як гумористична компонента спроможна стимулювати учнів до вивчення англійської мови, викликаючи сміх та інтерес. Сенс мему виникає на перетині вербального повідомлення та невербального коду, а саме гіперболізований вираз шоку у тварини, який відображає поширену проблему у тих, хто вивчає англійську мову, а саме труднощі з вимовою звука /θ/. Гумор, заснований на впізнаванні проблеми та самоіронії, виконує функцію психологічного розрядження, знижуючи негативне сприйняття і перетворюючи потенційно нудний або складний матеріал на об'єкт гумору та можливої активної дискусії.

Дослідники Нечай А.М., Чернушенко В.М., Деняк Д. звертають увагу на те, що не лише гумор відіграє важливу роль при створенні мемів. На їх думку, ефективність мему визначається поєднанням кількох ключових принципів, серед яких:

- інформаційна складова: основі мему складає фраза, спірне питання, формула, афоризм тощо;
- емоційна складова: сенс мему – гумор, емоційна близькість поєднання зображення та текстової складової для певної групи учнів (наприклад, конкретний клас чи паралель);

- парадокс, новий сенс загальновідомого : гра слів, оксюморони, метафори чи переносне значення слів, тобто ситуації, коли словосполучення набуває нового нетипового значення [6].

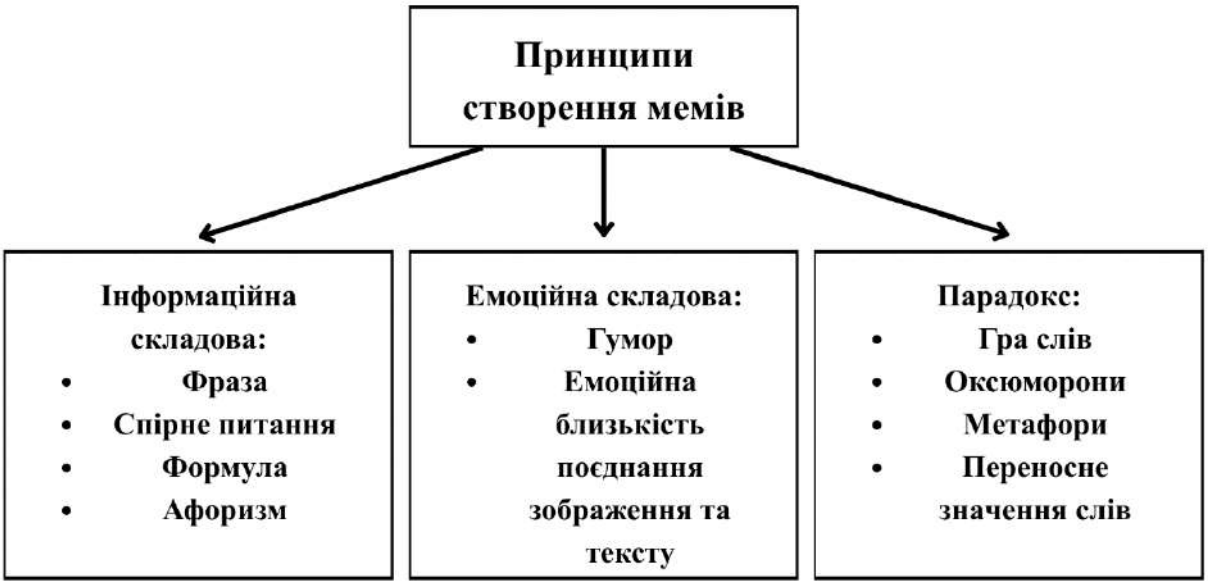


Рис. 3. Принципи створення мемів

Інтернет-меми є універсальними з двох причин: дизайн і функція. На відміну від інших засобів відображення дійсності, меми забезпечують миттєве розуміння і викликають зворотну позитивну чи негативну реакцію адресата [4].

При використанні мемів як засобів навчання необхідно дотримуватися чітких критеріїв відповідності відібраних матеріалів поставленій меті, враховувати психологічні й вікові особливості й учнів, їх інтереси, а також доцільність інтеграції цього засобу в навчальний процес. Ефективність використання інтернет-мемів визначається їх відповідністю тематиці уроку, можливістю інтеграції у вправи комунікативного характеру та здатністю стимулювати мовленнєву активність учнів. Успішне впровадження цього засобу потребує продуманого методичного підходу, адже надмірне або невдале застосування може призвести до втрати навчальної концентрації. Як наслідок, використання інтернет-мемів у навчальному процесі має здійснюватися дозовано, із дотриманням балансу між розважальним та навчальним аспектами.

Висновки. Таким чином, використання інтернет-мемів у процесі навчання іноземної мови учнями основної школи може не лише урізноманітнити заняття, а й стати ефективним засобом підвищення їх мотивації, адже гумор сприяє зниженню рівня тривожності, розвитку емоційного інтелекту, та створенню невимушеної атмосфери в класі. Інтернет-мем стає своєрідним «мостом» між цифровим досвідом учня і навчальним матеріалом, сприяючи кращому засвоєнню іноземної мови у знайомому контексті.

Список використаних джерел та літератури

1. Cambridge Dictionary. Meme [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/meme (дата звернення: 05.11.2025).
2. Chandler R. Meme world syndrome: A critical discourse analysis of the first world problems and third world success internet memes.
3. Dawkins, R. (1976). *The selfish gene.* Oxford University Press.
4. Glasford, M. N., & Joy, J. J. L. (2025). Inevitable and Convenient yet Unrecognised: Internet Memes for the ESL Classroom. *Journal of English Language Teaching*, 67 (1), 58–62.
5. Merriam-Webster Dictionary. Meme [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.merriam-webster.com/dictionary/meme (дата звернення: 05.11.2025).
6. Нечай, А. М.; Чернушенко, В. М.; Деняк, Д. Використання мемів на уроках української мови та літератури. *Транспортна та будівельна галузі: тенденції розвитку та стратегічні ініціативи*, С. 158–161.
7. Павлюк О.О., Салтикова Т.О. Використання мемів у викладанні французької мови. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип. 61, т. 2. С. 211–214.
8. Приходько А.М. Дидактичний потенціал використання інтернет-мемів у процесі мовної підготовки здобувачів вищої освіти із числа іноземних громадян. *Актуальні питання гуманітарних наук. Педагогіка*. 2021. Вип. 39, т. 2. С. 293–298.

Катерина ЯРЕМОВА
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
канд. пед.наук, доц. Папіжук В.О

ІННОВАЦІЙНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ТЕХНОЛОГІЙ ДОПОВНЕНОЇ РЕАЛЬНОСТІ У ФОРМУВАННІ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Постановка проблеми. У сучасному суспільстві, з його акцентом на інтеграцію технологій в освітній процес, виникає потреба у пошуку інноваційних способів викладання іноземних мов. Через стрімкий розвиток цифрових технологій традиційні форми навчання часто втрачають свою актуальність і створюють нові виклики для викладачів. Одним з таких викликів є залучення та мотивація учнів до вивчення іноземної мови, що може бути досягнуто за допомогою інтерактивних та інноваційних методів, таких як доповнена реальність (AR). Проблема полягає в недостатньому впровадженні цієї технології в освітній процес та нерозумінні її потенціалу у викладанні іноземних мов.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останні дослідження та публікації щодо використання технології доповненої реальності (AR) у вивченні іноземних мов демонструють її значний вплив на підвищення мотивації, ефективності навчання та розвиток мовних навичок. "The Implementation of Augmented Reality for Language Teaching and Learning: A Research Synthesis" (2023) — автор Доді Заїн (Dodi Zain) провів синтез досліджень з використання AR у навчанні мов. Ця публікація містить аналіз 22 статей, які висвітлюють вплив AR на успішність студентів, зокрема, поліпшення мовних навичок, зниження тривожності та підвищення задоволеності навчанням. Вона також розглядає технічні обмеження та потенційні соціальні питання, пов'язані з використанням цієї технології. "The Effect of Using Augmented Reality with Storytelling on Young Learners' Vocabulary Learning and Retention" (2022) — дослідження, проведене Янгіном Ерсанлі (Yangin Ersanli), порівняло використання AR в сторітелінгу та традиційні флеш-карти для навчання англійського словника у дошкільнят. Результати показали, що AR підвищує запам'ятовування та мотивацію до навчання у дітей. "Exploring the Impact of Augmented Reality on Language Learning in K-12 Education" (2023) — дослідження, опубліковане у Frontiers in Virtual Reality, показало, що більшість AR-досліджень зосереджені на учнях молодших класів і надають їм можливість навчатися через тривимірні об'єкти та анімації, що значно покращує розуміння та засвоєння мовного матеріалу. Ці публікації підкреслюють важливість і потенціал доповненої реальності для інтерактивного і ефективного вивчення іноземних мов.

Мета роботи полягає у дослідженні можливостей використання технології доповненої реальності як інноваційного інструменту для викладання іноземних мов.

Доповнена реальність (AR) - це технологія, яка інтегрує віртуальні об'єкти в реальний світ, надаючи користувачам можливість взаємодіяти з цифровими елементами в поєднанні з фізичним оточенням. Використовуючи спеціальні пристрої, такі як смартфони, планшети або окуляри доповненої реальності, користувачі можуть бачити додаткові об'єкти, тексти, анімацію та інші цифрові компоненти, що накладаються на реальне зображення їхнього оточення. Ключовою особливістю доповненої реальності є те, що вона створює інтерактивне середовище, яке змінюється відповідно до цілей користувача. Це дозволяє користувачеві не лише спостерігати за віртуальними об'єктами, а й активно взаємодіяти з ними за допомогою фізичних жестів і голосових команд. В освіті, особливо у викладанні іноземних мов, технологія AR відкриває нові можливості і може бути використана для різних цілей. Наприклад, однією з головних проблем в іншомовній освіті є навчання лексики та граматики, і доповнена реальність може значно спростити цей процес за допомогою інтерактивних додатків, які дозволяють учням вивчати нові слова безпосередньо в реальних життєвих контекстах. Наприклад, учні можуть навести свій пристрій на об'єкт у своєму оточенні і миттєво отримати інформацію іноземною мовою, таку як назва,

вимова, і переклад цього об'єкта. Це не лише полегшує запам'ятовування нової лексики, але й дозволяє пов'язувати нові слова з конкретними життєвими ситуаціями, що веде до глибшого розуміння. Окрім лексики, технологію доповненої реальності можна використовувати для вивчення граматики: AR-додатки дозволяють учням виконувати інтерактивні вправи, які дають змогу візуалізувати граматичні структури і бачити, як вони вживаються в реальних контекстах. Це особливо корисно для вивчення складних граматичних тем, таких як часи, пасивний стан, умовні речення. Доповнена реальність також може сприяти гейміфікації навчального процесу та підвищенню інтересу учнів до вивчення іноземної мови; AR можна використовувати для створення інтерактивних ігор, в яких учні повинні виконувати конкретні завдання, пов'язані з використанням іноземної мови. Наприклад, учні можуть шукати віртуальні об'єкти, перекладати фрази, спілкуватися з віртуальними персонажами або розгадувати мовні головоломки. Це перетворює навчальний процес на захопливу гру, де учні не лише отримують нові знання, а й можуть активно використовувати їх на практиці. Інтерактивний елемент гри дозволяє учням взаємодіяти з мовним матеріалом у веселій та невимушеній формі, що значно підвищує їхню мотивацію. Ще одним важливим аспектом використання доповненої реальності у викладанні іноземних мов є можливість створювати віртуальні подорожі та екскурсії: за допомогою AR учні можуть «відвідати» інші країни, міста чи культурні події та практикувати свої мовні навички в реальному середовищі. Наприклад, віртуальний тур Лондоном дозволяє учням взаємодіяти з віртуальними жителями міста, де вони можуть практикувати свої навички спілкування англійською мовою. Учні можуть «взаємодіяти» з віртуальними об'єктами, такими як музеї, вуличні кафе та магазини, використовуючи нові мовні структури. Це не тільки допомагає покращити мовні навички, але й поглиблює розуміння культури країни, мову якої вивчають. Однією з головних переваг доповненої реальності у вивченні іноземних мов є те, що вона створює реалістичний навчальний контекст. Замість того, щоб вивчати порожні теорії за партою, студенти можуть застосовувати свої знання в реальних або наближених до реальних ситуаціях. Сценарії можуть бути пов'язані з подорожами, роботою, повсякденним життям тощо. Наприклад, учні можуть взаємодіяти з віртуальним персонажем у магазині, обирати товари та відповідати на запитання продавця, використовуючи вивчену лексику та граматичні структури. Така практика допомагає закріпити знання та розвивати комунікативну компетентність, що є важливим аспектом вивчення іноземної мови. Ще однією важливою перевагою доповненої реальності є можливість миттєвого зворотного зв'язку. Виконуючи завдання та діалоги, учні можуть отримувати підказки та виправлення своїх помилок у режимі реального часу, що дозволяє їм швидше засвоювати матеріал. Наприклад, якщо учень неправильно вимовляє слово або використовує неправильну граматичну структуру, додаток доповненої реальності може миттєво показати правильний варіант і

пояснити, чому саме ця форма є правильною. Це не тільки виправляє помилки, але й допомагає учневі краще зрозуміти структури та правила мови.

Незважаючи на численні переваги, використання доповненої реальності у викладанні іноземних мов пов'язане з низкою проблем. Одна з головних - технічна складність впровадження цієї технології: AR вимагає спеціального обладнання, такого як сучасні смартфони та планшети, які можуть бути доступні не всім учням та установам. Слід також враховувати, що створення якісного AR-контенту може бути досить дорогим і вимагає залучення як технічних експертів, так і викладачів. Крім того, вчителі повинні мати певний рівень технічних знань, щоб ефективно використовувати технологію доповненої реальності у своєму навчанні. Це вимагатиме подальшого навчання та професійного розвитку. Впровадження доповненої реальності (AR) у викладання іноземних мов може значно підвищити ефективність навчального процесу, зробивши навчання більш інтерактивним, реалістичним і персоналізованим. Однак для максимальної ефективності необхідно враховувати технологічні, організаційні та педагогічні аспекти цього процесу, а також забезпечити підготовку викладачів до роботи з новою технологією.

Висновки. Впровадження технології доповненої реальності (AR) у викладання іноземних мов відкриває нові перспективи для покращення якості навчання. AR дозволяє створювати інтерактивні, реалістичні та захопливі навчальні середовища, де учні можуть активно використовувати мову в умовах, наближених до реальних життєвих ситуацій. Ця технологія підвищує мотивацію учнів до вивчення мови завдяки елементам гейміфікації та віртуальних подорожей, надає можливість індивідуалізувати навчальний процес, підтримуючи різні стилі навчання. Застосування AR також сприяє швидшому засвоєнню лексики та граматики завдяки інтерактивному підходу і можливості отримувати зворотний зв'язок у режимі реального часу. Водночас AR допомагає учням відчувати себе впевненішими у використанні мовних навичок у повсякденному житті. Проте, незважаючи на значні переваги, існують також певні виклики, які необхідно враховувати. Це стосується технічних обмежень, таких як доступ до необхідного обладнання та програмного забезпечення, а також витрат на створення якісного AR-контенту. Також важливо забезпечити підготовку викладачів для ефективного використання цієї технології у навчальному процесі. Незважаючи на ці виклики, потенціал доповненої реальності для викладання іноземних мов є значним, і подальші дослідження та розвиток цієї технології можуть призвести до ще більших успіхів у навчанні. Таким чином, використання доповненої реальності у викладанні іноземних мов є перспективним напрямком, який не лише полегшує засвоєння нової інформації, але й робить навчальний процес більш цікавим, інклюзивним та ефективним. Для досягнення максимального ефекту необхідно впроваджувати AR у навчальні програми, враховуючи як педагогічні, так і

технічні аспекти, та проводити подальші дослідження щодо оптимальних методик її застосування.

Список використаних джерел і літератури

1. Billinghurst, M., Clark, A., & Lee, G. (2015). A Survey of Augmented Reality. *Foundations and Trends in Human-Computer Interaction*, 8(2-3), 73-272.
2. Bower, M., Howe, C., McCredie, N., Robinson, A., & Grover, D. (2014). Augmented Reality in education – cases, places and potentials. *Educational Media International*, 51(1), 1-15.
3. Chen, C.-M., & Tsai, Y.-N. (2012). Interactive augmented reality system for enhancing library instruction in elementary schools. *Computers & Education*, 59(2), 638-652.
4. Mota, J. M., Martins, P., & Peres, E. (2019). Augmented Reality Learning Experiences in Higher Education: A Protocol for a Systematic Literature Review. *European Journal of Education Studies*, 6(5), 87-100.
5. Pellas, N., Fotaris, P., Kazanidis, I., & Wells, D. (2019). Augmented Reality Games for Learning: A Comparative Systematic Review across Multiple Educational Fields. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 1-23.

Єлизавета ЯРОШЕВА
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
д. пед. наук, проф. Щерба Н.С.

ВИКОРИСТАННЯ ВЕБ-ЗАСТОСУНКУ EDUCAPLAY ДЛЯ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

Постановка проблеми. У сучасній школі модернізація методів і засобів формування лексичної компетентності англійською мовою набуває особливої актуальності, оскільки традиційне заучування слів вже не задовольняє потреби підлітків. Вони очікують інтерактивності, ігрових елементів, швидкого зворотного зв'язку. EducaPlay — це сучасна веб-платформа, яка об'єднує навчання й гру, дає можливість створювати різні типи вправ (кросворди, вікторини, завдання із співставленням тощо), які легко адаптуються до рівня класу і стилю роботи кожного учня. За допомогою автоматичного контролю та аналізу результатів учитель може ефективно оцінювати рівень засвоєння лексики, а учні — бачити персональний прогрес. EducaPlay дозволяє проводити як традиційні уроки, так і домашні тренування, підтримує командну роботу та мотивує до повторення. Такий інструмент підвищує інтерес, автономність і результативність навчання лексики у середній школі.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. О. Є. Мисечко у своєму дослідженні робить акцент на важливості роботи з лексикою у навчальних ситуаціях, розглядаючи ефективність групових і парних проектів для активної комунікації та закріплення нових слів. Автор пропонує поєднувати традиційні вправи з рольовими іграми й створенням комунікативних завдань [1, с. 62].

І. В. Холод підкреслює, що для підлітків цікаві вправи, які містять ігрові або інтерактивні елементи, змагання або творчість. Автор рекомендує залучати ІКТ, мультимедійні презентації та онлайн-платформи, що позитивно впливає на мотивацію та рівень засвоєння [2, с. 41].

Т. А. Лящук аргументовано описує функціональні можливості EducaPlay: створення вправ на відповідність слів і зображень, побудова кросвордів, відеозавдань. Авторка доводить, що платформа дозволяє враховувати індивідуальний темп, фіксувати успіхи й слабкі місця, а також створювати умови для інтерактивного контролю [3, с. 19].

В. І. Мацалковська підтверджує, що використання сучасних ІКТ, зокрема платформ із гейміфікацією, активізує самостійну діяльність учнів, формує навички аналізу й сприяє довготривалому утриманню лексики в пам'яті [5, с. 33]. Ці ідеї підкреслюють взаємозв'язок між успішним формуванням лексичної компетентності та включенням в урок ігрових й проектних форм.

Актуальність дослідження полягає в тому, що сучасні учні основної школи стикаються із труднощами в засвоєнні й активному використанні англомовної лексики, що є базою для розвитку їхньої комунікативної компетентності й подальшого успіху у вивченні мови. Традиційні методи втрачають ефективність, оскільки підлітки потребують інтерактивності, ігрових прийомів та персоналізованого навчання. Нові освітні стандарти і вимоги Нової української школи також вимагають використання сучасних цифрових інструментів, здатних мотивувати учнів, враховувати індивідуальні особливості і забезпечувати якісний зворотний зв’язок. Веб-платформа EducaPlay є одним із найбільш ефективних засобів для поєднання навчання, гри, самостійного та командного опрацювання матеріалу, тому дослідження її можливостей та методики застосування є вкрай актуальним для забезпечення якості мовної освіти у школі.

Мета статті - обґрунтувати функції та переваги використання веб-застосунку EducaPlay та показати можливості його методичного застосування для формування лексичних навичок в учнів основної школи.

Виклад основного матеріалу. EducaPlay - це сучасна інтерактивна онлайн-платформа, яка стає все більш популярною серед учителів англійської мови завдяки широкому спектру можливостей для створення нестандартних лексичних завдань і забезпечення активної участі учнів. На відміну від класичних вправ, EducaPlay дозволяє робити навчання більш свідомим, соціальним, динамічним та ігровим процесом. Основна мета платформи-залучити учнів до самостійної і колективної роботи над лексикою через різноманітні формати вправ: від кросвордів і завдань на відповідність до

інтерактивних відео, диктантів, діалогів, і навіть ігор з географією чи аудіовправ.

Таблиця 1

Види роботи з лексикою на платформі EducaPlay

Види роботи з лексикою	**Типи вправ на EducaPlay**	**Методичне обґрунтування**	**Джерело**
Семантизація	Matching, Crossword, Riddle	Введення нових слів через співставлення, образи	Мисечко О.Є.
Тренування	Fill in the Blanks, Dialogue, Dictation	Практичне закріплення у контексті, взаємодія	Холод І.В.
Контроль і рефлексія	Test, Video Quiz	Перевірка знань, миттєвий зворотний зв'язок	Лящук Т.А.
Гейміфікація	Турніри, інтерактивні ігри	Мотивація, колективне навчання	Мацалковська В.І.
Мультимедіа, автономія	Зображення, аудіо, відео, тренування вдома	Розвиток самостійності, повторення, доступність	EducaPlay

Як видно з таблиці 1, EducaPlay дозволяє охопити всі основні методичні етапи навчання лексики: від введення й семантизації нових слів до їх автоматизації та контролю. Використання різноманітних типів вправ (Matching, Crossword, Fill in the Blanks, Dialogue тощо) дає змогу гнучко організовувати навчальний процес відповідно до потреб класу чи окремих учнів. Учитель сам обирає формат заняття — це може бути фронтальна робота, виконання вправ у парах, індивідуальні домашні тренування або командні ігри.

EducaPlay сприяє розвитку автономії учнів: кожен школяр має можливість обирати типи тренажерів, повторювати теми у зручному для себе темпі, зберігати результати і бачити власний прогрес. Мотивація підкріплюється ігровими механіками, турнірами, а система миттєво фіксує досягнення, підраховує бали та надає показники успішності.

Гейміфікація та мультимедійне наповнення завдань допомагають занурити учня у мовленнєвий контекст, розвивають не лише лексичні, а й комунікативні, цифрові й аналітичні навички. Такий підхід дозволяє залучати дітей різного рівня підготовленості, підтримувати інтерес протягом усього процесу навчання та формувати вміння використовувати англійську лексику у справжніх ситуаціях спілкування.

Крім того, EducaPlay забезпечує зручність в організації дистанційної, змішаної чи традиційної форми навчання завдяки широкій сумісності з пристроями, інтеграції з іншими освітніми платформами й можливості

швидко аналізувати та диференціювати результати для оперативної корекції навчального плану. Таким чином, платформа повністю відповідає сучасним державним стандартам та запитам Нової української школи.

Платформа розроблена так, щоби кожен учень мав змогу не просто запам'ятовувати слова, а й застосовувати їх у реальних навчальних ситуаціях, проходячи ігрові челенджі та працюючи у конкуренції чи співпраці з однокласниками. Кожен учасник бачить не лише власний результат — у вигляді балів, статистик, рівнів — а й прогрес групи, може коментувати відповіді один одного, брати участь у рейтингах та отримувати мотиваційні значки за активність.

Інноваційність EducaPlay полягає у впровадженні сучасної педагогічної аналітики: система в реальному часі підраховує кількість правильних та неправильних відповідей, визначає успішність за кожною лексичною темою, дозволяє вчителю швидко виявити типові помилки і скоригувати методику подальшої роботи. Автоматичне оцінювання і зручний візуальний аналіз не лише економлять час вчителя, а й роблять процес відкритим і зрозумілим для самого учня. Індивідуалізація досягається через можливість створювати персоналізовані тренажери, регулювати рівень складності, а також комбінувати різні типи завдань під сучасні освітні стандарти й навіть ДПА чи ЗНО.

Важливою перевагою є й розширена бібліотека готових вправ з усього світу: кожен користувач може вибрати матеріал для свого класу англійської, адаптувати його відповідно до навчальної програми, навіть перекладати, змінювати і підлаштовувати під локальні реалії. Це дає змогу економити час на підготовку та отримувати якісні зразки світового педагогічного досвіду.

EducaPlay також втілює ідеї змішаного навчання: використовувати вправи можна як для фронтальної роботи у класі (проектор, смарт-дошка), так і для самостійної практики вдома або з мобільного телефону. Учні мають повний доступ до індивідуальних тренувань, можуть переглядати власний прогрес та повторювати теми, у яких відчувають труднощі. Це особливо важливо згідно з ідеями О. Мисечко й І. Холод, адже лише систематичне повторення й занурення у різні типи мовної діяльності дозволяє сформувати справді гнучке використання словника.

З точки зору методики, EducaPlay дозволяє реалізувати провідні сучасні підходи: діяльнісний, комунікативний, компетентнісний. За порадами В. І. Мацалковської, І. В. Гусленко важливо інтегрувати такі платформи у різноманітні види роботи: введення нової лексики, тренування в парах, контрольні тести, творчі проекти, опитування, аналіз відеосцен чи текстів. Додатково, EducaPlay підтримує варіативність навчання: різноманітність ігрових механік, можливість вибору темпу роботи, створення тематичних турнірів і командної взаємодії — усе це формує внутрішню мотивацію учня й розвиває його аналітичність, креативність, уміння співпрацювати та планувати власний успіх.

Нарешті, значною перевагою є зручність використання: додаток доступний у браузері й на мобільних пристроях, не потребує складних інсталяцій, підтримує українську й англійську мови. Вчитель та учні завжди мають швидкий доступ до ресурсів і можуть працювати незалежно від місцезнаходження, що дозволяє платформі відповідати вимогам сучасного освітнього простору та цифрової компетентності.

Підсумовуючи, використання EducaPlay у навчанні англійської лексики забезпечує учневі активну, ігрову та результативну участь, а вчителю — гнучкий і сучасний інструмент для організації якісного і цікавого навчального процесу. Це дійсно відповідає викликам цифрової доби і нормативним документам освіти.

Висновки. Отже, проведений аналіз підтверджує, що використання сучасної веб-платформи EducaPlay для формування англомовної лексичної компетентності в учнів основної школи є стратегічно виправданим і надзвичайно ефективним у контексті сучасних освітніх вимог. EducaPlay дозволяє організовувати навчальний процес так, щоб кожен учень активно взаємодіяв із матеріалом, отримував мотивацію через ігрові елементи, візуалізацію й командну роботу, мав змогу працювати у власному темпі й бачити свій прогрес. Залучення платформи охоплює всі ключові методичні етапи — від семантизації та введення нової лексики через різноманітні вправи до самостійного тренування, контролю й рефлексії, — що відповідає сучасним науковим рекомендаціям (О. Мисечко, І. Холод, Т. Лящук, В. Мацалковська). Особливо важливо, що EducaPlay дає змогу швидко адаптувати освітній сценарій до потреб класу, враховувати рівень підготовки кожної дитини, організовувати як традиційні, так і дистанційні та змішані заняття. Це сприяє підвищенню інтересу школярів до вивчення англійської мови, формуванню мотивації, аналітичних і комунікативних умінь, а також створює передумови для ефективної мовної освіти у новій цифровій реальності.

Список використаних джерел

1. Мисечко О. Є. Методика навчання англійської мови в середній школі: навчальний посібник-практикум. Житомир: Полісся, 2011. 256 с.
2. Холод І. В. Методика навчання англійської мови: навчально-методичний посібник. Умань: Візаві, 2018. 165 с.
3. Лящук Т. А. Використання інтерактивних онлайн-платформ для формування англомовної лексичної компетентності учнів. Науковий архів. 2024. С. 15–31.
4. Сіранчук Н. М. Формування лексичної компетентності в учнів початкових класів на уроках української мови: дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2020. 162 с.
5. Мацалковська В. І. Формування англомовної лексичної компетентності учнів середньої школи: сучасні методи. Харків, 2022. 48 с.

6. Бескорса О. С. Сутнісні характеристики цифрової культури майбутнього учителя. Педагогічний журнал. 2021. С. 20–25.
7. Державний стандарт базової середньої освіти: Англійська мова / МОН України. Київ, 2021. 78 с.
8. Гусленко І. В. Інтерактивні технології навчання на уроках англійської мови у основній школі. Науково-методичний часопис. 2020. С. 40–44.
9. Методичні рекомендації МОН України для закладів загальної середньої освіти на 2023/2024 н. р. Київ, 2023. 62 с.
10. Англійська мова: теорія і практика / Кам'янець-Подільський нац. ун-т ім. І. Огієнка. Кам'янець-Подільський, 2019. 148 с.
11. EducaPlay. Інструкції користувача. 2024. URL: https://educaplay.com/help

Наукове видання

СУЧАСНІ ФІЛОЛОГІЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ ТА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В КОНТЕКСТІ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

ЗБІРНИК СТУДЕНТСЬКИХ НАУКОВИХ РОБІТ
XVIII Всеукраїнської науково-практичної конференції студентів, аспірантів і молодих науковців

14 листопада 2025 року

Надруковано з оригінал-макета авторів
Підписано до друку 26.11.2024. Формат 60x90/16. Папір офсетний.
Гарнітура Times New Roman. Друк різографічний.
Ум. друк. арк. 34,2. Обл. вид. арк. 27,6. Наклад 200.
Видавництво Житомирського державного університету імені Івана Франка
м.Житомир, вул. Велика Бердичівська, 40
Свідоцтво про державну реєстрацію:
серія ЖТ №10 від 07.12.04 р.